وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري - قسنطينة -
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم
تخصص: علم اجتماع التنمية

إعداد الطالب: عبد الباسط هويدي

إشراف الأستاذ الدكتور: مراد زعيمي

لجنة المناقشة

أ.د حميد خروف	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	رئيسا
أ.د مراد زعيمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة عنابة	مشرفا ومقررا
أ.د علي بوعناقة	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	عضوا
أ.د الطاهر إبراهيمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا
أ.د حسيني محمد أوبلقاسم	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	عضوا

جانفي 2012

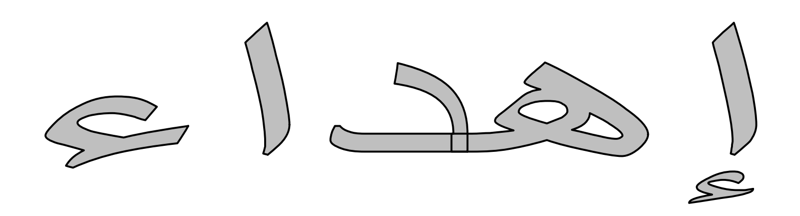
شكر وعرفان

أتقدم بخالص الشكر إلى السيد المشرف الأستاذ الدكتور **مراد زعيمي** الذي قدم لي توجيهات علمية و منهجية قيّمة، و ساعدني في تخطي الصعاب التي واجهتني حين إنجاز هذا البحث.

و أتقدم بالشكر الجزيل إلى كافة الأساتذة و الدكاترة الذين أفادوني بعلمهم الغزير.

كما أشكر السيد مدير التربية لولاية الوادي على المساعدات التي قدمها من أجل إنجاح هذا البحث.

وأشكر السادة مدراء المتوسطات في مدينة الوادي الذين قدموا لي يد المساعدة لإتمام الجانب الميداني من هذه الدراسة.



أهدي ثمرة هذا الجهد:

إلى من اجتهدا في تربيتي و غمراني بالرعاية و الحب و سهلا لي طريق النجاح و غرسا في قلبي بذرة العلم :

الوالدين الكريمين

إلى من وقفت بجانبي و كرست وقتها و جهدها كي تعينني من أجل إتمام هذا العمل

الزوجة المخلصة ليلى

إلى ابنتي الغالية خديجة وأبنائي خالد ومحمد وياسين

إلى أشقائي و شقيقاتي: دزيرية،جميلة،فريدة،عبد الحق، حكيمة، كريمة، دليلة، نوال، سامية، عبد الخالق.

إلى جميع الأصدقاء والأحباء

إلى العاملين والكافلين بالجمعية الخيرية إيثار لرعاية الأيتام بالوادي.

و إلى كل من قدم لي يد العون و المساعدة لإنجاز هذا البحث.

الفهرس

مقدمة:

في كل مرة تغير الجزائر منظومتها التربوية حسب تغيرات العصر فمن المدرسة التقليدية إلى المدرسة الحديثة التي ترتكز أساسا على سلوك التلميذ الخارجي إلى المدرسة التي ترتكز أساسا على باطن التلميذ وحاجياته فهذه الأخيرة هي التي تعنى بالتدريس بالكفاءات وهو الهدف الذي ارتكزت عليه الإصلاحات الجديدة.

وانطلاقا من حتمية التجديد حاولت المنظومة التربوية الجزائرية تطوير أدائها لمسايرة المستجدات، ومواكبة المتغيرات التي يعرفها العالم فقامت بعدة إصلاحات منذ الاستقلال مست هذه الإصلاحات على الخصوص البرامج التعليمية[1].

وإذا كان إصلاح المنظومة التربوية يهدف إلى تحديد غايات التعليم حتى تكون أكثر ملائمة لحاجات الأفراد والمجتمع، وإلى تحقيق أهداف التكوين واستخدام أحسن الوسائل وأنجع الطرائق، فإن مقاربة الكفاءة تبدو في هذا المنظور إستراتيجية محكمة الآليات والجوانب لتحقيق الهدف[2].

وينشغل المهتمون بقضايا التعليم والتربية، بالبحث في الأهمية البيداغوجية لمفهوم أساسي هو: مفهوم الكفاءات، يأتي هذا الاهتمام في سياق تطور النظريات التربوية الحديثة الموازية لتطورات متسارعة في مجالات علم النفس المعرفي والتربوي وعلم اجتماع التربية وحقول الذكاء الاصطناعي والبيولوجيا، وبالنظر إلى تطور حاجات وإشكالات المجتمعات المعاصرة نفسها، وهي حاجات أضحت تطرح إشكالية التكوين الجيد للأفراد ومدى استعدادهم وقدرتهم على حل المعضلات الطارئة أو المحتملة، سواء تعلق الأمر بمجالات تدبير المقاولات وتنمية الموارد البشرية أم بالقدرة على حل المشاكل اليومية التي تعترض سبيل تفاعل الفرد مع العالم، وهذا ما يجعل الكفاءة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالبنيات الوظيفية للدماغ البشري بواسطة الأطر المعرفية المحبوسة، والتي تمثل حصيلة تفاعل الفرد مع

---

[1] - أحمد الزبير، **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2007، ص 6.

[2] - مصطفى بن حبيلس، **كلمة العدد**، مجلة نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 47، السنة 2002، ص1

العالم، كما أنها تنمو وتتطور وفق شروط المحيط الاجتماعي والثقافي للوجود الإنساني[1].

ولقد تمحور محتوى هذه الرسالة للإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما هي الأبعاد الاجتماعية التي تحاول إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات أن ترسخها عند التلاميذ ؟

2- هل نجحت إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات (محتوى كمي ونوعي، طريقة تدريس، وضعيات تعلمية، أساليب تعلمية) في التعبير عن الأبعاد الاجتماعية التي تسعى المنظومة التربوية إلى ترسيخها عند التلاميذ، بالشكل الذي يمكنهم من فهمها واستيعابها والعمل بها؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة فقد قسمنا هذه الرسالة إلى ستة فصول أساسية، تناولنا في الفصل الأول إشكالية البحث والإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تم فيه تحديد المشكلة، الفرضيات وأهداف وأهمية الدراسة، ثم تحدثنا عن حدود الدراسة الموضوعية، كما تحدثنا عن الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة ومؤشراتها، ثم المنهج المتبع، ثم عينتي الدراسة وخصائصهما، ثم أدوات الدراسة، ثم تحدثنا عن كيفية تطبيق هذه الأدوات.

كما تناولنا في الفصل الثاني المنظومة التربوية والأبعاد الاجتماعية، وشمل هذا الفصل على أربعة عناصر أساسية، تناولنا بداية المنظومة التربوية والقيم الاجتماعية، ثم دور المنظومة التربوية في الضبط الاجتماعي، ثم دور المنظومة التربوية في ترسيخ صور الانتماء الاجتماعي، ثم دور المنظومة التربوية في ترسيخ الأبعاد الأخلاقية والإنسانية عند التلميذ، أما في الفصل الثالث فتحدثنا عن المبررات الاجتماعية لتبني إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، حيث تناولنا في البداية التعريف بهذه الإستراتيجية وأهدافها، وطرائق التدريس ووضعيات التدريس، وأساليبه، ثم تناولنا بالدراسة الأصول النظرية لإستراتيجية

---

[1] - شكري إسماعيل، **إستراتيجية التدريس بالكفايات، الأسس المعرفية، والبلاغية**، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، سلسلة إنتاجات تربوية، الرباط، 2007، ص 2.

التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، ثم تناولنا محاور التجديد في هذه الإستراتيجية في الأهداف والطرائق والوسائل، وتناولنا أخيرا الأبعاد الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية لهذه الإستراتيجية.

أما في الفصل الرابع فتعرضنا بالدراسة إلى مرحلة التعليم المتوسط ومنهاج التربية المدنية المعتمد في هذه المرحلة، حيث تناولنا في البداية أهداف وخصائص مرحلة التعليم المتوسط، ثم تناولنا بالوصف منهاج التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط، ثم تناولنا الأبعاد الاجتماعية التي يحتويها منهاج التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط.

أما في الفصل الخامس فتناولنا تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بمحتوى برامج التدريس، حيث تناولنا بالتحليل والتفسير البيانات الميدانية الخاصة بالأبعاد الأربع التي تناولتها الدراسة والتي استخرجناها عن طريق بطاقة تحليل محتوى كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط (التفاعل الاجتماعي، الضبط الاجتماعي، الانتماء الاجتماعي، والبعد الأخلاقي والإنساني).

أما في الفصل السادس فقد تناولنا تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بطرائق التدريس، التي جمعناها من خلال تطبيق بطاقة شبكة الملاحظة، أو البيانات التي تحصلنا عليها من الاستبيان الذي وزع على أساتذة التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

الفصل الأول
فصل تمهيدي

تمهيد:

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: المعالجة المنهجية للدراسة الميدانية

خلاصة

تمهيد:

سوف نحاول في هذا الفصل التمهيدي صياغة المعالم الأساسية للإطار المنهجي لهـذه الدراسـة وذلك من خلال تحديد مشكلة الدراسة ووضع فرضيات يتم على ضوئها البحث وتحديد أهمية هذه الدراسة والأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها ونضع الحدود الموضوعية لهذه الدراسة.
من جهة أخرى سوف يتم في هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة الميدانيـة وأهـم الأسـاليب المستخدمة للحصول على النتائج، وذلك من خلال عرضنا للضبط الإجرائي لمتغيـرات البحـث ومجالات ومنهج وعينة الدراسة، وأدوات جمع البيانات وكيفية تطبيق أدوات الدراسة والتقنيـات الإحصائية المستخدمة في تحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها ثم في الأخيـر خلاصـة وتقيـيم للفصل.

أولا: إشكالية الدراسة:

إن التوجهات الجديدة في مجال التربية دلت على أن فعالية منظومة تربوية ما تقاس أكثر فـأكثر بحصيلة الكفاءات المحققة لدى المتعلمين وذلك بالتناسـب مـع الغايـات والطلـب الاجتمـاعي والاقتصادي، حيث تهدف إصلاحات الأنظمة التعليمية إلى تحديث مقاصد وغايات التعليم لجعلهـا أكثر انسجاما مع حاجات الأفراد والمجتمع ولا شك في أن المهمة الأساسية للمنظومة التربوية هي إعداد الفرد للحياة السليمة المنسجمة مع المجتمع، ويدخل ضمن هذا المفهوم إنتاج الفرد الكفء في ميدان العمل، القادر على حل مشكلاته وعلى التفاعل الايجابي مع الآخرين والنجاح في الحياة.
ولا شك في أن إعداد الفرد بهذا المعنى يتطلب من القائمين على إعداد البرامج التعليمية، التفكيـر في صيغة لتضمين كافة الأبعاد الاجتماعية الكفيلة بإعداد الفرد ليحيا الحياة السليمة المنسجمة مـع مجتمعه في كافة المراحل التعليمية من الابتدائي وحتى التعليم الجامعي.
وضمن هذا السياق يأتي الإصلاح الجديد المعتمد على إستراتيجية التدريس عن طريـق مقاربـة الكفاءات، لتحقيق هدف إيصال التلاميذ إلى جملة من الكفاءات الاجتماعية الشاملة، وذلك بتجديـد المنهاج التعليمي لمادة التربية المدنية (باعتبارها المادة الأساسية المنـوط بهـا ترسـيخ الأبعـاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ) وإعادة صياغتها من جديد، بشكل يتلاءم مع متطلبات العصر، ومقتضيات العملية التعليمية واستعدادات الأساتذة والأهداف المرجوة من هـذه العمليـة، ولقد تجلى ذلك في تجديد المحتوى العلمي للكتاب المدرسي، في جميع المواد ومـن بينهـا مـادة

التربية المدنية، حيث من المفترض حسب الأهداف الجديدة لهذه المادة أن يزيد حجم الجرعة الاجتماعية المقدمة للتلاميذ، ولأن المحتوى وحده لا يكفي فقد تم أيضا تبعا لذلك تعديل الطرائق ومنهجيات التدريس وفق ما تتطلبه فلسفة هذه الإستراتيجية وإجراءات تطبيقها، فتغيرت المفاهيم من الهدف التعليمي إلى الكفاءة بأنواعها (القاعدية، المرحلية، الختامية)، كما تغيرت الأساليب التعليمية، والوضعيات التعلمية، وظهرت أنواع مستحدثة من التقويم، كما أن الإجراءات العملية لتقديم الحصص الدراسة عدلت لتتلاءم مع فلسفة هذه الإستراتيجية.

إن كل هذه الإجراءات (النظرية) الرامية لجعل المنظومة التربوية قادرة على إنتاج الفرد المتوافق مع مجتمعه المتبني لقيمه لم ترافقها إجراءات عملية على المستوى الميداني مع العنصرين الأساسيين المعنيين بهذا الإصلاح وهما الأستاذ والتلميذ، مما جعل هذه الإستراتيجية غريبة عند نزولها للميدان، بحيث لم يتبناها قطاع واسع من الأساتذة، ونبذ العمل بها بعضهم، ولم يستوعبها آخرون، ولم يرى بعضهم جدوى من تطبيقها.

إن عدم التفاعل الايجابي نسبيا مع هذه الإستراتيجية في محتواها وطرائقها، نتج عنه بعض القصور في بلوغها لأهدافها، من هذا المنطلق فإن أهمية الدراسة تكمن في أنها محاولة لإماطة اللثام عن جملة من النقاط الغامضة التي مازالت تعترى هذه التجربة منذ بداية تطبيقها، وتكمن أهمية هذه الدراسة أساسا في:

1- إن تجربة التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات لازالت حديثة نسبيا، مما يعني أن هذه الدراسة سوف تعبّد الطريق للعديد من الدراسات الأخرى، التي تسعى للبحث في إيجابيات وسلبيات هذه التجربة، سواء من النواحي التربوية البحتة أو في ارتباطها بالنواحي الاجتماعية.

2- إن من بين الأسباب التي أدت إلى كثرة الأخطاء في التجارب السابقة نقص الدراسات الممحّصة لهذه التجارب وهي في مهدها وجدتها وبداياتها، وسوف تحاول هذه الدراسة التوصل إلى نتائج تساعد على تجنب تكرار تلك الأخطاء والزلات.

3-كما يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة، الوصايات بمختلف مستوياتها في عمليات التقييم والإصلاح والتطوير للمناهج الدراسية بشكل عام ولمناهج التربية المدنية بشكل خاص، ليحقق التعليم الأهداف والغايات المرجوة منه.

4-يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة، المهتمين بإعداد المنهاج الدراسي لمادة التربيــة المدنيــة، بتقديم إطار فكري وعملي لتضمين الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري في الكتاب المدرسي لهذه المادة.

5- يمكن أن تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء بحوث مماثلة بهدف الكشف عن أفضل الطــرق والمنهجيات والتقنيات لتناول الموضوعات ذات الصلة بقيم المجتمع في وتقاليده وعاداته.

كما تهدف هذه الدراسة إلى:

1-فهم تجربة التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في مناهجها، ومضامين برامجها، والتعرّف على مواطن التجديد في هذه التجربة، وما الذي يميزها عن باقي التجارب.

2-تقدم هذه الدراسة وصفا مفصلا لمنهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط فــي علاقتــه بجملة من الأبعاد الاجتماعية التي يحتويها هذا المنهاج، موضحا كيفية تنــاول تلــك الأبعــاد الاجتماعية في الكتاب المدرسي للسنوات الأربع من مرحلة التعليم المتوسط.

3-تحاول هذه الدراسة بيان دور إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات فــي ترســيخ الأبعاد الاجتماعية، وتحاول معرفة الأبعاد الاجتماعية التي تحظى بحضور قوي في منهــاج التربية المدنية، وتكشف الأسباب وراء ذلك.

4- كما تحاول التعرّف على دور الطرائق والمنهجيات المستحدثة في هــذه الإســتراتيجية فــي ترسيخ الأبعاد الاجتماعية عند التلاميذ.

5-وتهدف هذه الدراسة إلى التحليل النوعي لمنهاج التربية المدنية في المرحلة المتوسطة بهدف التعرف على الأسلوب الذي تناول به هذا المنهاج الأبعاد الاجتماعية.

من هذا المنطلق فإن السؤال الملح الذي يطرح نفسه بعد أكثر من سبع سنوات من تطبيــق هــذه الإستراتيجية هو:

هل أن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، من خلال محتــوى منهــاج التربيــة المدنية الجديد، ومن خلال طرائق ومنهجيات التدريس الجديدة المستمدة من هذه الإستراتيجية، تعمل على غرس المفاهيم المكرسة لتبني الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ؟

ولإجابة على هذا السؤال فقد قمنا بتحليل لعناصر العملية التعليمية متمثلة في محتوى برامج التعليم، وطرائق التدريس، وكيفية تطبيق هذه الطرائق من طرف الأساتذة في الفصول الدراسية.

ولقد خلصنا إلى ست فرضيات أساسية:

الفرضية الأولى: أعتُمد في صياغة محتوى منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات على جملة من الآليات التربوية والبيداغوجية (استخدام كم من المضامين الاجتماعية، الشرح والتوضيح، الحجج والبراهين، تنويع مجالات التعبير عن الأبعاد الاجتماعية، تنويع في طبيعة المضامين الاجتماعية، تنويع في أساليب التعبير عن الأبعاد الاجتماعية بين المباشر وغير المباشر).

الفرضية الثانية: تهدف إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات إلى ترسيخ الكفاءات الاجتماعية الشاملة لدى التلاميذ، وذلك عن طريق اكتساب الكفاءات بعناصرها الثلاث (الكفاءة المعرفية، وكفاءة الأداء، وكفاءة الإنجاز).

الفرضية الثالثة: إن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، واعتماد الأستاذ عليها يساعد التلميذ في الوصول إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

الفرضية الرابعة: إن الأساليب التعليمية التعلمية تساعد الأستاذ في إيصال التلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية الختامية المنشودة، ولذلك يغير الأستاذ في هذه الأساليب وفقا للمتطلبات البيداغوجية، بما يحقق هدف ترسيخ الأبعاد الاجتماعية عند التلاميذ.

الفرضية الخامسة:

للوصول بالتلميذ إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدف فإن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تعتمد على تقويم المكتسبات الاجتماعية للتلميذ في جميع مراحل بناء الكفاءة المستهدفة.

الفرضية السادسة: إن الالتزام بعناصر كل مرحلة من المراحل الثلاث لتقديم الدروس (الانطلاق، بناء التعلمات، الاستثمار والتوظيف)، يساعد في إيصال التلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية بشكل شامل.

وتقتصر هذه الدراسة في حدودها الموضوعية على التأكد مما إذا كانت إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات تساهم في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ، وللتوصل إلى ذلك فقد تم دراسة جانبين مهمين من هذه الإستراتيجية:

أ- جانب متعلق بمحتوى المادة التعليمية المقدمة للتلميذ: حيث تم تحليل محتوى كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط (السنة الأولى، والثانية والثالثة والرابعة متوسط)، للتأكد مما إذا كانت هذه المضامين تساهم في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية.

ب- جانب متعلق بطرائق ومنهجيات التدريس: حيث تم دراسة مدى التزام الأساتذة بالعناصر الأساسية التي تعتمد عليها إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، سواء من ناحية تركيز الأساتذة على جوانب معينة من الكفاءة (معرفي، أدائي، انجازي) أو الوضعيات التعليمية أو أساليب التعلم، أو أنواع التقويم أو طريقة سير الدروس أو مراحل تقديم الدرس.

ثانيا: المعالجة المنهجية للدراسة الميدانية:

1- منهج الدراسة :

تختلف المناهج باختلاف المواضيع، فلكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه والمنهج مهما كان نوعه يعني الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث، من هذا المنطلق وحيث أن الدراسة تستهدف الكشف عن الأبعاد الاجتماعية التي تتضمنها إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من ناحيتي المضمون والطريقة لذلك فإن الباحث استخدم منهجين:

1-1- منهج تحليل المحتوى: وذلك لدراسة المضامين الاجتماعية في كتاب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، حيث نهدف من خلال استخدام أدوات التحليل، إلى الإجابة عن السؤال التالي: هل المضامين الاجتماعية الموجودة في هذه الكتب ترسخ الأبعاد الاجتماعية عند التلميذ؟ وهل أن ما تتضمنه إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من تجديد في المضامين والأهداف يساهم في ترسيخ هذه الأبعاد؟ وللتأكد من ذلك فإن الباحث استعان بمجموعة من الجداول الإحصائية لعرض مضامين ما يأخذه التلميذ من برامج في كتاب التربية المدنية، وقد عملنا في إطار تحليل المحتوى لاستخدام أكثر من وحدة تحليل للدراسة التطبيقية ابتداء من الجمل والمقاطع مروراً بالموضوع وقد قام الباحث بتصميم هيكل الدراسة وفصولها ومباحثها بالارتباط

مع إشكالية الدراسة وفرضياتها وذلك لسبب منهجي يكمن في طبيعة المنهج المستخدم في دراستنا الذي حدده الباحث بمنهج (تحليل المحتوى) وذلك كي لا يتحول التحليل إلى مجرد وصف كمي لحجم حضور الأبعاد الاجتماعية في كتاب التربية المدنية بل يتعداه إلى مناقشة النواحي الكيفية (الوضوح والدقة، الحجج المستخدمة، طريقة التدريس..).

1-2- المسح بالعينة: وقد استعان الباحث بهذا المنهج لوصف جملة الطرائق والوسائل والأساليب والوضعيات التعليمية التعلمية التي يعتمدها الأستاذ للوصول بالتلميذ للكفاءات الاجتماعية المستهدفة وكذا طرائق تقييم مستوى هذه الكفاءات، باعتبار أن هذه الطرائق والوسائل والأساليب هي الركائز الأساسية التي تعتمد عليها إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، ولجمع البيانات اللازمة لعملية الوصف فقد استعان الباحث باستخدام وسيلة الملاحظة مستخدما بطاقة شبكة الملاحظة بعد عرضها على جملة من الخبراء لتحكيمها[1]، كما استخدم الباحث أداة الاستبيان للتعرف على آراء الأساتذة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات واتجاهاتهم نحوها ومدى التزامهم بالطرائق والمنهجيات المعتمدة في هذه الإستراتيجية، للتعرف على قناعاتهم تجاه هذه الطرائق والمنهجيات من ناحية معرفتهم لها، وسهولتها، وجدواها بالنسبة إليهم.

2- الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة ومؤشراتها:

شملت الدراسة على متغيرين رئيسيين هما الأبعاد الاجتماعية، وهي أربع أبعاد ويشمل كل بعد من الأبعاد على عدة مجالات ويمكن التعبير عن هذه المجالات عن طريق مجموعة من المضامين الاجتماعية.

أما المتغير الثاني هو إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، ويشمل على مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالطرائق والوسائل والأساليب التعليمية التعلمية.

وقد استخدم الباحث عددا من المفاهيم والمصطلحات الاجتماعية، التي تم تحديدها بطريقة إجرائية كما يلي:

2-1- المضامين الاجتماعية لمنهاج التربية المدنية: يقصد بها مجموعة الدروس المعبرة عن بعد ما من الأبعاد الاجتماعية التي يحتويها كتاب التربية المدنية، والموجهة بشكل رسمي للتلميذ

[1] - أنظر الملحق رقم 04 ص 277.

المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط. وتشمل كل فكرة تحمل معنى ذو دلالة اجتماعية تعبر عن أحد الأبعاد الاجتماعية، وهو بمثابة الوحدة الأساسية للتعبير عن الأبعاد الاجتماعية.

2-2- الأبعاد الاجتماعية: و يقصد بها الباحث أربعة أبعاد أساسية تتمثل في:

أ-البعد الأول: وهو البعد الخاص بتكريس الصور الايجابية لعمليات التفاعل الاجتماعي ونبذ الصور السلبية ويشمل على أربع مجالات هي:

-**عمليات التفاعل الايجابية**: حيث تتناول المضامين الاجتماعية المتعلقة بهذا المجال، الحث على التعاون والتكافل الاجتماعي والتكيف والتوافق والتطوع ومساعدة الغير وزيارة المرضى والأقارب، والتسامح بين الناس...

-**عمليات التفاعل الاجتماعي الهلامية**: حيث تتناول المضامين الاجتماعية المتعلقة بهذا المجال إعطاء الصورة الأفضل للتلميذ في مفاهيم كالمنافسة والخضوع وهي مفاهيم غير واضحة يمكن أن تكون مجمّعة ويمكن أن تكون مفرّقة بحيث تعطى للتلميذ وضعيات متعددة حتى يمكنه الحكم متى يكون هذا المفهوم أو ذاك مفرقا أو مجمعا.

-**عمليات التفاعل الاجتماعي المفرقة**: حيث تتناول المضامين الاجتماعية المتعلقة بهذا المجال نبذ مفاهيم كالصراع والحسد والغيبة والنميمة وكل ما يفرق الجماعة ويشتت شملها وحث التلاميذ على الابتعاد عنها.

- **مفاهيم التماسك الاجتماعي**: حيث تناولت المضامين الاجتماعية المتعلقة بهذا المجال تكريس مفاهيم التماسك بين أفراد الجماعة والابتعاد عن السلوكيات التي تشتت شمل الجماعة والمجتمع عموما.

ب-البعد الثاني: وهو البعد الخاص بتكريس مفاهيم الضبط الاجتماعي، ونعني به مجموعة الإجراءات والأساليب التي تقوم بها وسائل الضبط داخل المجتمع، بهدف فرض النظام الاجتماعي والقيمي على أفراد المجتمع، وحمايتهم من الاتجاه نحو الانحراف ويشمل المجالات التالية:

- **احترام القوانين والمؤسسات والأشخاص**: وتتناول المضامين الاجتماعية المتعلقة بهذا المجال جميع المفاهيم المكرسة لاحترام القانون والدستور ومؤسسات المجتمع والأشخاص المعبرين عن هذه المؤسسات.

- **احترام العادات والتقاليد والقيم والمعايير الاجتماعية**: وتتناول المضامين الاجتماعية الخاصة بهذا المجال كل المفاهيم التي تحاول تكريس احترام عادات المجتمع وتقاليده وموروثاته وقيمه ومعاييره التي يحكم من خلالها على سلوكيات الأفراد وأفكارهم.

- **حضور الرقيب الاجتماعي**: وتتناول المضامين الاجتماعية الخاصة بهذا المجال كل المفاهيم التي تكرس عدم ارتكاب الأخطاء والمخالفات نتيجة إحساس الفرد بالمكانة الاجتماعية والوجاهة ورأي الناس وتعليقاتهم على هذا السلوك.

- **احترام النظام العام**: وتتناول المضامين الاجتماعية الخاصة بهذا المجال كل المفاهيم والسلوكات الحضارية كإماطة الأذى عن الطريق وعدم رمي الأوساخ.

ج-البعد الثالث: وهو البعد الخاص بترسيخ مفاهيم الاعتزاز بالانتماء الوطني والحضاري وحسن التعامل مع معطيات العولمة ويشمل على المجالات التالية:

- **الانتماء الاجتماعي**: تتناول المضامين الاجتماعية الخاصة بهذا المجال شرح مفهوم الانتماء للمجتمع وحب الوطن والذود عنه وتغذية هذا المعنى وتكريسه.

- **الانتماء الحضاري**: تتناول المضامين الاجتماعية الخاصة بهذا المجال، مفهوم الانتماء إلى الحضارة العربية الإسلامية والاعتزاز بها وبإنجازاتها ونبذ أي فكرة للانسلاخ من هذا الانتماء.

- **التعامل مع الآخر**: تتناول المضامين الاجتماعية الخاصة بهذا المجال كيفية التعامل مع الأفكار الوافدة من خارج دائرة الانتماء العربي الإسلامي، دون عداء ولا استلاب.

- **الشعور بالمسؤولية الجماعية**: تتناول المضامين الاجتماعية الخاصة بهذا المجال تكريس مفاهيم تحمّل المسؤولية، والمبادرة والمبادأة وعدم انتظار الآخرين وإتباعهم في جميع ما يفعلون دون التمييز بين الخطأ والصواب.

- **حقوق المواطن**: تتناول المضامين الاجتماعية الخاصة بهذا المجال تعريف التلميذ كمواطن وكفرد في المجتمع، بحقوقه التي كفلها له الدستور والقانون وكذا واجباته تجاه هذا المجتمع الذي ينتمي إليه.

د-البعد الرابع: وهو البعد الخاص بتكريس المفاهيم الأخلاقية والإنسانية، ويشمل المجالات التالية:

- **التمسك بالأخلاق الحميدة**: تتناول المضامين الاجتماعية الخاصة بهذا المجال، حث التلميذ على الالتزام بالأخلاق الحميدة كالصدق والكرم والعفو والإيثار، والتسامح.

- **نبذ الأخلاق السيئة**: تتناول المضامين الاجتماعية الخاصة بهذا المجال، حث التلميذ على الابتعاد عن الأخلاق السيئة كالكذب والبخل، والخيانة. والأنانية، والكراهية.

- **احترام المبادئ الإنسانية**: تتناول المضامين الاجتماعية الخاصة بهذا المجال، حث التلميذ على احترام المبادئ الإنسانية في مساعدة البشر والشعور بالأخوة الإنسانية ومعاملة الحيوانات بلطف...

2-3- إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات:

يقصد بها، البيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة، للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في المجتمع والعالم، وهي تلك الإستراتيجية التي تهدف إلى، تعليم التلميذ الاعتماد على نفسه والتعرّف على قدراته الكامنة وكيفية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية.

وتشمل إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات على جملة من المفاهيم أهمها:

أ- الكفاءة الاجتماعية القاعدية: هي المستوى الأول من الكفاءات، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات،[1] وهي مجموعة نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، التي توضح بدقة ما يكون المتعلم قادرا على إنجازه في النواحي الاجتماعية عند نهاية الوحدة التعليمية. وكلما تحكم فيها تسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات اجتماعية جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه تعلم المفاهيم والأفكار والسلوكات الاجتماعية.

ب-الكفاءة الاجتماعية المرحلية: هي نتاج دمج مجموعة من الكفاءات الاجتماعية القاعدية في عدة وضعيات تعلّم، تسمح بالتوصل إلى كفاءات اجتماعية جديدة تسمى الكفاءات الاجتماعية المرحلية، وهي غير مستهدفة لذاتها بل هي خطوة لابد منها للوصول إلى الكفاءات الاجتماعية الختامية.

ت- الكفاءة الختامية: هي تعبير عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات الاجتماعية المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور.

---

[1] - خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة: ع/بن، الجزائر، 2005، ص 76.

ث-الكفاءة الاجتماعية المعرفية: وهو جانب من الكفاءة يركز على امتلاك المعرفة اللازمة للقيام بالفعل الاجتماعي.

ج-الكفاءة الاجتماعية الأدائية: وهو جانب من الكفاءة يركز على بيان مؤشرات القدرة على القيام بالفعل الاجتماعي.

ح- كفاءة الإنجاز الاجتماعية: وهو جانب من الكفاءة يركز على المفاهيم التي تمكّن التلميذ من إنجاز الفعل الاجتماعي وإتقانه.

خ- وضعية التعليم الإدماجي: هي وضعية تعلم تهدف إلى إدماج مجموعة من المعارف والسلوكات الاجتماعية المختلفة، قصد تكوين كل منسجم بينها، بهدف الوصول إلى معارف وكفاءات اجتماعية جديدة.

د- وضعية التعليم الآلي: وهي وضعية تعلم تتيح الفرصة للمتعلم، كي يتدرب على آلية استخدام مختلف المكتسبات الاجتماعية القبلية، وتتجسد في إنجاز تمارين متنوعة في إطار التعلمات الاجتماعية المحددة، في نهاية الدرس أو الوحدة التعليمية.

ذ- وضعية التعليم الاستكشافي: وهي وضعية تعلمية تطرح في بداية الدرس أو الوحدة التعليمية على شكل مشكلة اجتماعية لا يمكن حلها بالآليات والمعارف والمهارات الاجتماعية التي اكتسبها التلميذ في الدروس أو الوحدات السابقة، بل يتطلب حلها معرفة جديدة تؤدي بدورها إلى تعلمات اجتماعية جديدة.

ر- أسلوب التعلم بحل المشكلة: هو أسلوب التعلم الذي يسعى إلى وضع المتعلم أمام وضعية معقدة (مشكلة اجتماعية)، يتطلب منه إدماج مكتسباته الاجتماعية القبلية، واستثمارها بأسلوب يساعده على إيجاد حل للمشكلة الاجتماعية المطروحة.

ز- أسلوب التعلم التعاوني: هو أسلوب التعلم الذي يطرح مشكلة يستوجب حلها القيام بعمل تعاوني بين المتعلمين، حيث ينجزون عملا ما، بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم.

س- <u>أسلوب التعلم بالمشروع</u>: هو أسلوب يستهدف دمج عدة تعلمات اجتماعية معرفية، ومنهجية، كان قد اكتسبها التلميذ بشكل منفصل ليتم استثمارها مجتمعة لحل مشكلات مطروحة.

ش- <u>أسلوب التعلم الإستراتيجي</u>: وهو أسلوب تعلم يهدف إلى تنمية المكتسبات الاجتماعية السابقة للتلميذ، واستثمارها وتنظيمها لاكتساب معارف اجتماعية جديدة.

ص- التقويم التشخيصي: يساير هذا النوع من التقويم مرحلة الانطلاق (البدء) لتشخيص (معاينة واستكشاف)، قدرات التلاميذ التحصيلية ودرجة تملكهم للمكتسبات القبلية (معارف، مصطلحات، مهارات، سلوكات، استعدادات)، ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة (الإشكالية). وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة.

كما يساعد هذا التقويم على معرفة الصعوبات والحواجز التي تواجه التلاميذ في قدرة التحكم، مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجة هذه الاختلالات، بواسطة إجراءات عملية، لمعالجة المشكلة التي على أساسها تتم عملية الانطلاق في الوضعية الجديدة[1].

ض- التقويم التكويني (البنائي): يسعى هذا النوع من التقويم إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس، وعلى مدار السنة، وذلك بتزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلماته، وتقديم المدرّس لتغذية راجعة ليسهّل للمتعلم التكيّف مع الوسائل التعليمية.[2]

ط- التقويم الختامي: يقع في نهاية حصة دراسية أو وحدة تعليمية، أو مرحلة دراسية أو سنة أو طور تعليمي، أو مرحلة تعليمية. يهدف إلى التعرّف على درجة تملك الكفاءات المقصودة، فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة التملك، أو الإتقان، المتوخاة من أهداف التعلّم.

ظ-وضعية (مرحلة) الانطلاق: هي وضعية تشخيصية تستهدف تقويم مكتسبات التلاميذ السابقة، لأنها أساس التعلمات الجديدة.

ع- وضعية (مرحلة) بناء التعلمات: وتخصص لتقديم الوضعية الجديدة (الإشكالية)، لمعالجة المحتويات المقررة في النشاط الدراسي، وتنتظم في شكل بناء معارف تدريجية، معيارها حسن

---

[1] - خير الدين هني، مرجع سابق، ص 197.
[2] - حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات**، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص 15.

التعامل والأداء والاستجابة الطوعية، والفعالية والمردودية في بناء هذه المعارف والكفاءة المطلوبة.

غ- وضعية (مرحلة) الاستثمار والتوظيف: يتم فيها تقدير الجهود المبذولة من قبل المتعلمين، معيارها هو قدرتهم على التحكم في المعارف الجديدة، عند وضعهم أمام وضعيات مختلفة (تمارين شفوية، كتابية، تلخيصات...).

3- مجالات الدراسة:

3-1- المجال الزماني :

أ- فيما يخص الجانب الأول من الموضوع، فقد تم تحليل محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية للسنوات، الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة متوسط، للسنة الدراسية 2010/2009، المطبق في المدرسة الجزائرية. والذي شرع في تطبيقه بداية من السنة الدراسية 2004/2003، وقد تمت هذه العملية على مدى ثلاثة أشهر (سبتمبر، أكتوبر، نوفمبر من سنة 2009).

ب- فيما يخص طرائق ومنهجيات التدريس، فقد تمت دراسة مدى التزام الأساتذة بالعناصر الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، من خلال شبكة الملاحظة التي تم تطبيقها بين أشهر، أكتوبر، نوفمبر، وديسمبر من سنة 2009، وتم تحليل النتائج بين شهري جانفي وفيفري .2010

3-2- المجال المكاني (الجغرافي):

تمثل بلدية الوادي الحدود الجغرافية لهذه الدراسة، حيث شملت 20 متوسطة من مختلف أحياء هذه البلدية، وتتركز معظم المتوسطات في وسط المدينة في حين توجد ببعض الأحياء على الأطراف بها متوسطات تستوعب تلاميذ عدة أحياء مجاورة وتبلغ أقصى مسافة بين متوسطين 5 كلم وأقل مسافة 0.5 كلم وتبلغ أقصى مسافة بين متوسطة وتلاميذها 2 كلم.

3-3- المجال البشري:

سوف تطبق هذه الدراسة في بلدية الوادي البالغ عدد سكانها حسب أخر إحصاء للسكان 156844 ساكن، ويبلغ عدد تلاميذ التعليم المتوسط في هذه البلدية 13621 يعمل فيها 565 أستاذ منهم 62 أستاذ في مادة التربية المدنية.

4- عينة الدراسة الأساسية:

الدراسة اهتمت بجانبين (المحتوى، والطريقة)، ولهذا فقد تم اختيار نوعين من العينة:

4-1-العينة الأولى (بهدف دراسة المضامين الاجتماعية): لأننا نتحدث عن المضامين الاجتماعية للمنهاج الدراسي، فإن الوحدة الأساسية لمفردات مجتمع البحث هي الكتاب المدرسي، ولذلك فقد تم اختيار مفردات العينة بطريقة << **العينة القصدية** >> بحيث تم اختيار كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط مما يعني أن العينة شملت أربعة (04) كتب لمادة التربية المدنية (السنوات: الأولى والثانية والثالثة والرابعة)، و لقد تم اختيار هذه الكتب كعينة قصدية لأنها تفي بغرض البحث، بحيث أن المفترض في المضامين الاجتماعية لهذه الكتب أن ترسخ الأبعاد الاجتماعية التي يسعى المجتمع إلى ترسيخها عند التلاميذ في هذه المرحلة بشكل مباشر وبوضوح، لأننا إذا أردنا أن نتأكد مما إذا كانت إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تدعم وترسخ هذه الأبعاد الاجتماعية (من ناحية المضمون)، فالأولى أن ندرس محتوى المضامين الاجتماعية للكتب المدرسية لهذه المادة، ولقد تم اختيار كتب السنوات الأربع، لأنه في مثل هذه الدراسات يستحسن، حتى تكون الدراسة متكاملة، أن نختار مرحلة تعليمية كاملة (مرحلة التعليم المتوسط)، لأن الأهداف الإستراتيجية تكون أكثر وضوحا عندما تصمم لمرحلة تعليمية بأكملها، خاصة إذا توافقت مع المرحلة العمرية للطفل (مرحلة المراهقة)، من أجل ذلك تم اختيار عينة ممثلة من كل سنة.

أ-وصف العينة:

- **كتاب السنة الأول**: يتكون من 124 صفحة ويحتوي ثلاثة مجالات تعليمية، المجال الأول، يتحدث عن الحياة الجماعية في المؤسسة التعليمية، والمجال الثاني يتحدث عن المواطنة،أما المجال الثالث فيتحدث عن البيئة والتراث ويحتوي على 72 صورة، و 16 جدول، و21 مخطط، يتميز بكثرة الألوان الطباعة متوسطة ونوعية الورق كذلك.

- **كتاب السنة الثانية**: يتكون من 109 صفحة ويحتوي ستة مجالات تعليمية، المجال الأول، يتحدث عن القيم الاجتماعية، والمجال الثاني يتحدث عن الهوية والمواطنة، أما المجال الثالث فيتحدث عن المؤسسات الخدماتية، والمجال الرابع يتحدث عن الديمقراطية والمسؤولية، والمجال الخامس يتحدث عن العلم والعمل، أما المجال السادس فيتحدث عن البيئة والصحة، ويحتوي

الكتاب على 135 صورة، و 36 جدول، و15 مخطط، يتميز بكثرة الألوان الطباعـــة متوســطة ونوعية الورق كذلك.

- **كتاب السنة الثالثة**: يتكون من 175 صفحة ويحتوي ستة مجالات تعليميـــة، المجـــال الأول، يتحدث عن المؤسسات العمومية والخدماتية، والمجال الثاني يتحدث عن الحياة الديمقراطية، أمـــا المجال الثالث فيتحدث عن الإعلام والاتصال، والمجال الرابع يتحدث عن المـــواطن والقـــانون، والمجال الخامس يتحدث عن المواطن والاستهلاك، أما المجال السادس فيتحـــدث عـــن الجزائـــر والمجتمع الدولي، ويحتوي الكتاب على 153 صورة، و 47 جدول، و32 مخطط، الطباعة جيـــدة ونوعية الورق كذلك.

- **كتاب السنة الرابعة**: يتكون من 190 صفحة ويحتوي سبعة مجالات تعليمية، المجـــال الأول، يتحدث عن الدولة والمجتمع الجزائري، والمجال الثاني يتحدث عن سلطات الدولة الجزائرية، أما المجال الثالث فيتحدث عن حقوق الإنسان، والمجال الرابع يتحدث عن الحياة الديمقراطية، والمجال الخامس يتحدث عن العلم والتكنولوجيا، والمجال السادس فيتحدث عن وسائل الإعلام والاتصـــال، أما المجال السابع فيتحدث عن الجزائر والمجتمع الدولي ويحتوي الكتاب على 151 صورة، و71 جدول، و28 مخطط، الطباعة جيدة ونوعية الورق كذلك.

4-2-العينة الثانية (بهدف دراسة الطرائق والأساليب): حينما نتحدث عن الطرائق والأســـاليب التي يتبعها الأستاذ للوصول بالتلاميذ إلى الكفاءات المستهدفة، فإن مفردات مجتمع البحث، بهـــذا المعنى هي الأستاذ، لذلك فإن الباحث اختار 27 أستاذ يدرّسون في مختلف سنوات مرحلة التعلـــيم المتوسط، بطريقة <<**العينة الحصصية**>> من مجموع 62 أستاذ موزعين على جميع متوســـطات مدينة الوادي ما يشكل نسبة 43.55 % حيث أن الباحث حضر حصة لكل أستاذ أي 27 حصـــة طبّق فيها أداة الملاحظة، ولقد تم استبعاد أربعة متوسطات من العينة بسبب، عدم وجود أستاذ لمادة التربية المدنية، أو تغيبه المتكررة، كما أن هناك متوسطة لم يتم فيها تطبيق أداة الملاحظة لعـــدم تعاون الإدارة.

والجدول التالي يوضح توزيع مفردات العينة حسب المتوسطات وعدد الأفواج المختارة.

الجدول رقم (1)

يوضح توزيع مفردات العينة حسب المتوسطات:

الرقم	اسم المتوسطات	عدد الأساتذة في المتوسطة	عدد الأساتذة المختارين	نسبة العينة إلى مجتمع البحث
01	الأمير عبد القادر	4	**2**	%**50**
02	الوئام المدني	3	1	%33.33
03	الرمال	4	2	%50
04	ابن باديس	4	2	%50
05	الشهداء	4	2	%50
06	بحير بلحسين	4	2	%50
07	أولاد تواتي	4	1	%25
08	أحمد التجاني	4	2	%50
09	الأرقط الكيلاني	4	2	%50
10	عياشي عمر	2	0	%00
11	زبيدي عبد القادر	3	1	%33.33
12	مصباحي مصطفى	4	2	%50
13	طير حسين	2	2	%100
14	باهي علي	3	2	%66.66
15	محمد الأمين العمودي	3	1	%33.33
16	حويذق عبد الكريم	1	0	%00
17	جاب الله بشير	2	1	%50
18	غندير عمر	2	0	%00
19	أول نوفمبر 54	2	0	%00
20	حي 8 ماي 45	3	2	66.66

المجمـــــــــــــــــــوع	62	27	%43.55

5 – أدوات الدراسة: تم استخدام ثلاث أدوات أساسية:

5-1-الأداة الأولى (بطاقة تحليل المحتوى)[1]:

أ-وصف بطاقة تحليل المحتوى:وهي بطاقة تحتوى على عدد من الأسئلة وتهدف إلى جمع البيانات حول المضامين الاجتماعية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من خلال تحليل محتوى كتاب التربية المدنية، حيث تكونت هذه البطاقة من ست محاور:

المحور الأولى: اختص بإحصاء المضامين الاجتماعية لكل بعد من الأبعاد الاجتماعية الأربع في كل كتاب من كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

المحور الثاني: اختص بإحصاء مجالات التعبير عن المضامين الاجتماعية في كل بعد.

المحور ثالثا: اختص بتصنيف المضامين الاجتماعية إلى ثلاث أصناف أساسية - مضامين اجتماعية ذات طبيعة سلوكية: وهي المضامين التي تحث التلميذ على إتيان سلوكات معينة و تنهاه عن إتيان سلوكات أخرى.

- مضامين اجتماعية ذات طبيعة معلوماتية خبرية: وهي المضامين التي تعطي للتلميذ معلومات علمية.

- مضامين اجتماعية ذات طبيعة فكرية: وهي المضامين التي تناقش أفكارا فلسفية أو عقائدية أو قيمية أو نظرية بحتة.

المحور الرابع: اختص بإحصاء المضامين المشروحة والمبسطة والتي استخدمت فيها أي وسيلة من وسائل الإيضاح.

المحور الخامس: اختص بإحصاء المضامين الاجتماعية المرفقة بالحجج والبراهين والاستدلالات وعدد هذه الحجج.

[1] - أنظر الملحق رقم 1 ص 257.

المحور السادس: اختص بإحصاء المضامين الاجتماعية التي تحدثت عن أحد الأبعاد الاجتماعية بشكل مباشر والمضامين التي تحدثت عن أحد المضامين الاجتماعية بشكل غير مباشر أوفي سياق الحديث.

ب-صدق بطاقة تحليل المحتوى: للتأكد من صدق بطاقة تحليل محتوى كتاب التربية المدنية، قام الباحث بعرض الأداة على أربعة أساتذة مختصين[1]، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها. وللاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم. وبعد رجوع ردود الأساتذة، درس الباحث الملاحظات والآراء وأخذ بما اقتنع به ورآه مناسباً، وأجرى التعديلات الضرورية، وخرجت بطاقة تحليل المحتوى بصورتها النهائية كما هو مبين في الملحق رقم (01) واحتوت على 47 نوعا من البيانات توزعت على الشكل التالي:**المحور الأولى**: بيانات خاصة بإحصاء المضامين الاجتماعية لكل بعد من الأبعاد الاجتماعية الأربع وعددها(4) بيانا.

المحور الثاني: بيانات خاصة بإحصاء مجالات التعبير عن كل بعد اجتماعي وعددها (16) بيانا.

المحور الثالث: بيانات خاصة بتصنيف المضامين الاجتماعية إلى ثلاث أصناف أساسية وعددها (3) بيانا

المحور الرابع: بيانات خاصة بإحصاء المضامين المشروحة والمبسطة والتي استخدمت فيها أي وسيلة من وسائل الإيضاح وعددها (10) بيانا.

المحور الخامس: بيانات خاصة بإحصاء المضامين الاجتماعية المرفقة بالحجج والبراهين والاستدلالات وعددها (10) بيانا.

المحور السادس: بيانات خاصة بإحصاء المضامين الاجتماعية التي تحدثت عن أحد الأبعاد

الاجتماعية بشكل مباشر والمضامين التي تحدثت عن أحد المضامين الاجتماعية بشكل غير مباشر وعددها (4) بيانا.

[1] - أنظر الملحق رقم 04 ص 269.

-**كيفية تطبيق بطاقة تحليل المحتوى**: تم تطبيق هذه البطاقة من خلال رصد المضامين الاجتماعية التي تحتويها كتب التربية المدنية للسنوات الأربع وذلك بالطريقة التالية:

أولا: الرصد الكمي للمضامين الاجتماعية:

1- تم تحديد الأبعاد الاجتماعية وصنفت إلى أربع أبعاد أساسية وذلك من خلال أهداف منهاج التربية المدنية.

2- تم تحديد المجالات الأساسية التي يشملها كل بعد اجتماعي.

3- تم تحديد مواصفات المضامين الاجتماعية في كل مجال وبالتالي في كل بعد من الأبعاد الأربع.

4-تم رصد وإحصاء المضامين الاجتماعية من خلال محتوى الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية.

ثانيا: رصد المضامين الاجتماعية المرفقة باستشهادات أو حجج أو أي نوع من الاستدلالات والتي تحتويها كتب التربية المدنية.

ثالثا: رصد المضامين المشروحة أو الموضحة أو المبسط.

رابعا: رصد المضامين الاجتماعية حسب طبيعتها (سلوكية ، معلوماتية ، فكرية).

خامسا: رصد المضامين الاجتماعية التي تحدثت عن أحد الأبعاد الاجتماعية بشكل مباشر والمضامين التي تحدثت عن أحد المضامين الاجتماعية بشكل غير مباشر أوفي سياق الحديث.

5-2- الأداة الثانية (بطاقة الملاحظة)[1]:

أ- وصف بطاقة الملاحظة: وهي بطاقة تحتوي على عدد من الأسئلة وتهدف إلى جمع البيانات حول الطرائق والوسائل والأساليب والوضعيات التعليمية التعلمية التي يعتمدها الأستاذ للوصول بالتلميذ للكفاءات الاجتماعية المستهدفة وكذا طرائق تقييم مستوى هذه الكفاءات وذلك من خلال حضور الباحث للحصص الدراسية للأفواج المختارة، ولقد شملت هذه البطاقة على ست محاور أساسية:

المحور الأول: واختص بجمع البيانات حول مدى اهتمام الأستاذ بالجوانب الثلاث للكفاءة في كل كفاءة مستهدفة (الجانب المعرفي، الجانب الأدائي، وجانب الانجاز).

المحور الثاني: واختص بجمع البيانات حول أنواع الوضعيات التعلمية التي صممت وفقها أستاذ المادة دروسه (وضعية تعلم إدماجي، وضعية تعلم استكشافي، وضعية تعلم آلي).

المحور الثالث: واختص بجمع البيانات حول أنواع الأساليب المنتهجة للوصول إلى الكفاءات المستهدفة (أسلوب التعلم التعاوني ، أسلوب التعلم بحل المشكلات، أسلوب التعلم بالمشروع ، أسلوب التعلم الإستراتيجي).

المحور الرابع: واختص بجمع البيانات حول أنواع وطرائق ومستويات التقويم التي اعتم عليها أستاذ المادة.

المحور الخامس: واختص بجمع البيانات حول سير الدرس (دور الأستاذ، دور التلميذ، الأدوات التي استخدمها الأستاذ في الشرح)

المحور السادس: واختص بجمع البيانات حول مدى التزام الأستاذ بالمراحل النموذجية لتقديم الدرس (مرحلة الانطلاق، مرحلة بناء التعلمات، مرحلة الاستثمار والتوظيف).

ب-صدق بطاقة الملاحظة: تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين والمختصين في التربية وعلم الاجتماع وعددهم (04)[1] وذلك للحكم على مدى تمثيل العبارات التي تكون البطاقة.

---

[1] - أنظر الملحق رقم 02 ص 261.

بعد المناقشة التي تمت بين الباحث وأعضاء لجنة التحكيم الأربعة حول مضمون البطاقة، تم تهذيب البطاقة وذلك بتطعيمها بمجموعة من البنود والعبارات وصل عددها إلى (30 عبارة)، حيث استقرت البطاقة في صورتها النهائية على (104 عبارة)، كما هو واضح من خلال الملحق رقم (02).

وصفوة القول، أن البطاقة تتكون من المحاور التالية:

المحور الأول: الملاحظات الخاصة بجوانب الكفاءة.

المحور الثاني: الملاحظات الخاصة بالوضعيات التعليمية التعلمية.

المحور الثالث: الملاحظات الخاصة بالأساليب التعليمية التعلمية.

المحور الرابع: الملاحظات الخاصة بأنواع وطرائق التقييم.

المحور الخامس: الملاحظات الخاصة بسير الدروس.

المحور السادس: الملاحظات الخاصة بمراحل تقديم الدرس.

ج- كيفية تطبيق أداة الملاحظة: تم تطبيق بطاقة الملاحظة في الفترة الممتدة بين 6 :أكتوبر 2009 إلى غاية 17 جانفي 2010، ودامت فترة التطبيق 54 يوما إذا ما استثنينا فترة العطلة الشتوية من 17 ديسمبر 2009 إلى غاية 03 جانفي 2010، تم خلال هذه الفترة الحضور إلى 27 حصة في مادة التربية المدنية كما هو موضح من خلال الجدول أدناه:

جدول رقم (2)

يوضح مكان وتاريخ وتوقيت الحصص ومجموعها

الرقم	اسم المتوسطات	التاريخ	التوقيت	عدد الحصص
01	الأمير عبد القادر	6 أكتوبر 2009	09 سا...10 سا	**2**

[1] - أنظر الملحق رقم 04 ص 269.

		13 أكتوبر 2009	09 سا...10 سا	
02	الوئام المدني	7 أكتوبر 2009	8 سا....9 سا	1
03	الرمال	13 أكتوبر 2009	15 سا....16 سا	2
		20 أكتوبر 2009	15 سا....16 سا	
04	ابن باديس	25 أكتوبر 2009	09 سا.....10سا	2
		8 نوفمبر 2009	09 سا.....10سا	
05	الشهداء	3 نوفمبر 2009	10 سا....11 سا	2
		17 نوفمبر 2009	10 سا....11 سا	
06	بحير بلحسين	23 نوفمبر 2009	11 سا....12 سا	2
		30 نوفمبر 2009	11 سا....12 سا	
07	أولاد تواتي	2 ديسمبر 2009	09 سا.....10سا	1
08	أحمد التجاني	3 ديسمبر 2009	11 سا....12 سا	2
		10 ديسمبر 2009	11 سا....12 سا	
09	الأرقط الكيلاني	6 ديسمبر 2009	14 سا ...15 سا	2
		13 ديسمبر 2009	14 سا ...15 سا	
10	زبيدي عبد القادر	1 ديسمبر 2009	8 سا....9 سا	1
11	مصباحي مصطفى	8 ديسمبر 2009	10 سا....11 سا	2
		15 ديسمبر 2009	10 سا....11 سا	
12	طير حسين	9 ديسمبر 2009	11 سا....12 سا	2
		16 ديسمبر 2009	11 سا....12 سا	
13	باهي علي	5 جانفي 2010	14 سا ...15 سا	2
		12 جانفي 2010	14 سا ...15 سا	
14	محمد الأمين العمودي	7 جانفي 2010	10سا.....11 سا	1
15	جاب الله بشير	03 جانفي 2010	15 سا....16 سا	1
16	حي 8 ماي 45	10 جانفي 2010	11 سا....12 سا	2
		17 جانفي 2010	11 سا....12 سا	
المجمـــــــــــــــوع				27

حيث سجل الباحث خلال هذه الحصص مجموعة من الملاحظات وذلك بوضع علامة (×) أمام كل عبارة في إحدى الخانتين نعم أو لا، والجدول أعلاه يوضح مكان وتاريخ وتوقيت هذه الحصص ومجموعها.

5-3- الأداة الثالثة: الاستمارة[1]:

أ- وصف الأداة: استخدمت هذه الأداة للتعرف على آراء الأساتذة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من ناحية سهولة تطبيقها وجدواها ومدى معرفتهم بالطرائق والأساليب والوضعيات التعليمية التعلمية، كما مكنتنا هذه الأداة من التعرف على دور الأستاذ في الحصص الدراسية والوسائل التعليمية التي يستخدمها، ومدى التزامه بالمراحل النموذجية لتقديم الدروس، وقد تم توزيع الاستمارة على 27 أستاذا الذين حضر معهم الباحث الحصص والتي طبق فيها أداة الملاحظة.

وقد احتوى الاستبيان على 38 بنداً، وذلك بعد إطلاعنا على مختلف المصادر والمراجع التي لها علاقة بموضوع البحث، حيث شمل الاستبيان جملة من الأسئلة حول المعلومات الشخصية للمبحوث وقسمت باقي بنود الاستبيان إلى سبع محاور كالتالي:

المحور الأول: هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على جوانب الكفاءة التي يهتم بها الأساتذة.

المحور الثاني: هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على آراء الأساتذة في الوضعيات التعليمية التعلمية التي يستخدمونها من ناحية (المعرفة، السهولة، الجدوى).

المحور الثالث: هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على آراء الأساتذة في الأساليب التعليمية التعلمية التي يستخدمونها من ناحية (المعرفة، السهولة، الجدوى).

المحور الرابع: هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على آراء الأساتذة في أنواع التقويم التي يستخدمونها من ناحية (المعرفة، السهولة، الجدوى).

المحور الخامس: هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على سير الحصة ودور التلاميذ فيها ودور الأستاذ والوسائل التعليمية التي يتم استخدمها.

المحور السادس: هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على مدى التزام الأستاذ بمراحل تقديم الدرس.

---

[1] - أنظر الملحق رقم 03 ص 266.

المحور السابع: هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو هذه الإستراتيجية.

ب- صدق الأداة:

لقد قمنا بعرض فقرات الاستبيان المكونة من 38 بنداً على أربعة أساتذة من ذوي الاختصاص.[1]

وبعد استرجاع الاستمارات من المحكمين قمنا بإعادة صياغة بعض البنود وتصميم الاستبيان بشكله النهائي كما يلي:

المحور الأول: أسئلة عن جوانب الكفاءة التي يهتم بها الأساتذة.

المحور الثاني: أسئلة عن آراء الأساتذة في الوضعيات التعليمية التعلمية التي يستخدمونها.

المحور الثالث: أسئلة عن آراء الأساتذة في الأساليب التعليمية التعلمية التي يستخدمونها.

المحور الرابع: أسئلة عن آراء الأساتذة في أنواع التقويم التي يستخدمونها.

المحور الخامس: أسئلة عن سير الحصة ودور التلاميذ فيها ودور الأستاذ والوسائل التعليمية التي يتم استخدمها.

المحور السادس: أسئلة عن مدى التزام الأستاذ بمراحل تقديم الدرس.

المحور السابع: أسئلة عن اتجاهات الأساتذة نحو هذه الإستراتيجية.

خلاصة :

يمكننا أن نخلص في آخر هذا الفصل إلى أننا حاولنا إتباع المنهجية الأكاديمية المعتادة في البحوث العلمية وذلك من أجل تحديد إشكالية الدراسة بالتفصيل وبيان أبعادها وكذا الفرضيات الأساسية والجزئية للدراسة، ثم تحدثنا عن أهداف البحث المتنوعة وأهميته وخصوصيته، باعتباره يتحدث عن تجربة جديدة مازالت في بدايتها، ثم أشرنا إلى الحدود الموضوعية للدراسة.

من جهة أخرى فقد تم في هذا الفصل الضبط الإجرائي لمتغيرات البحث، وتوضيح مجالات الدراسة، وتبيان المنهج المعتمد وعينة البحث وخصائصها، ثم الأدوات المستعملة في البحث وكيفية تطبيقها، وكذا التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

---

[1] - أنظر الملحق رقم 04 ص 269.

الفصل الثاني

المنظومة التربوية والأبعاد الاجتماعية

تمهيد

أولا-المنظومة التربوية والقيم الاجتماعية

ثانيا-المنظومة التربوية والضبط الاجتماعي

ثالثا-المنظومة التربوية والانتماء الاجتماعي

رابعا-المنظومة التربوية والأبعاد الأخلاقية والإنسانية

خلاصة

تمهيـــــد:

تشكل المنظومة التربوية باعتبارها أحد الوسائل الأساسية للتنشئة والتربية والتكوين، مجالا اجتماعيا بامتياز يستهدف ترسيخ الأبعاد الاجتماعية للمجتمع وهي بذلك مجال لإنتاج القيم الأخلاقية واستدماجها ومجال لممارسة فردية وجماعية ذات بعد قيمي حاسم في بلورة سلوكات أخلاقية تصب في الحياة الاجتماعية. ومن ثمة، لا بد أن تجسد هذه المنظومة قيم المجتمع وأن تساهم في الرقي به وفي بناء قدرات التمحيص والنقد والاختيار العقلي المسؤول لدى الناشئة بلوغا للمواقف الأخلاقية الايجابية سواء كانت فردية أم جماعية.

وفي هذا الفصل سوف نحاول استعراض أهم الجوانب الاجتماعية التي تعالجها المنظومة التربوية، والتي تتمثل أساسا في القيم الاجتماعية، الضبط الاجتماعي، الانتماء الاجتماعي، والجوانب الأخلاقية والإنسانية.

أولا- المنظومة التربوية والقيم الاجتماعية

يقصد بالقيم، مجموعة من الأخلاق والتمثلات السلوكية والمبادئ الثابتة أو المتغيرة التـــي ترتبط بشخصية الإنسان إيجابا أو سلبا. وبالتالي، تحدد كينونته وطبيعته وهويته انطلاقــا من مجموع تصرفاته الأدائية والوجدانية والعملية.

وهي تكوين فرضي يستدل عليه مــن خــلال التعبيــر اللفظــي والســلوك الشخصــي والاجتماعي، وهي عبارة عن تنظيمات، لأحكام عقلية انفعالية معممة نحــو الأشــخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، وهي مفهوم مجرد ضمني، غالبا يعبر عــن التفضــيل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء، أو المعاني أو أوجه النشاط[1].

ومن المعلوم أن كلمة القيم من الناحية الصرفية جمع قيمة. وتحيل كلمة القيمة على مكانة الإنسان التي يتبوأها بين الناس، وشأنه في المجتمع، كما ترتبط هذه القيمة حكما وتقييمــا بالأفعال البشرية والتصرفات الإنسانية بشكل ذاتي وموضوعي.[2]

وتتخذ القيم أبعادا جمالية وسياسية واجتماعية وثقافية ودينية وفلسفية. وكل منــا يعلــم أن الكتب السماوية قد صورت القيم في كل تمظهراتها المتناقضة، وحثت الإنسان على التمثل بالقيم الفضلى والالتزام بالأخلاق السامية العليا من أجل الفوز بالجنة والابتعاد عن النار،

---

[1] - سهير كامل أحمد، **علم النفس الاجتماعي بين النظرية و التطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2001، ص 186.
[2] - خليل ميخائيل معوض، **علم النفس الاجتماعي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2003، ص 242.

وفي المقابل نهته عن الإتيان بالقيم الأخلاقية المشينة المنافية لمبادئ الكتب السماوية وشرائعها الربانية.[1]

والقيم الإنسانية كذلك، موضوعات لما ينبغي أن يكون عليه الفعل الإنساني ومن ثم فهي شرط ضروري يمنح الإنسان إحساسا قويا بإنسانيته و قيمته[2]. ومن جهة أخرى، فقد خصصت الفلسفة مبحثا للقيم سمته بالأكسيولوجيا إلى جانب مبحث الوجود، ومبحث المعرفة. وربطت القيم بالخير والحق والجمال، وناقشت هذه القيم من خلال طرح مجموعة من الأسئلة حول طبيعتها: هل هي قيم ذاتية أو موضوعية؟ وهل هي مطلقة أو نسبية؟ وهل هي خالدة أو متغيرة؟[3]

وسوف نحاول فيما يلي أن نتحدث عن دور المنظومة التربوية في توريث القيم الاجتماعية للأجيال القادمة من خلال المناهج الدراسية والكتاب المدرسي بالتحديد.

1- المدرسة الجزائرية والقيم المجتمعية:

المدرسة معهد للتربية والتعليم، لها قوانين خاصة وأنظمة معينة، أنشئت لغرض حيوي هو أن تقود المجتمع إلى كل رقي، والغرض منها تحقيق مبدأ عظيم وفكرة سامية تلك الفكرة هي تربية كل طفل تربية حقة تجعله عضوا نافعا في المجتمع[4].

إن تنامي الوعي بالوظيفة الأخلاقية للمؤسسة المدرسية، واعتبارا للموقع المركزي الذي يحتله العنصر البشري داخل هذه المؤسسة، يبدو من الأساسي الحديث عن البعد القيمي في المنظومة التربوية. وتستجيب هذه الرؤية لسياق يتميز بالمعطيات التالية:[5]

- حصول تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية على الصعيد الوطني و العالمي.
- تزايد الانشغالات بمجال الحقوق والقيم باعتبارها ضرورة تربوية وحضارية وشرطا للمواطنة والديمقراطية.
- انتشار مبادئ حقوق الإنسان وبروز قيم جديدة تقوم على الحداثة والتنوع الثقافي والمواطنة الكونية والأنسنة.

---

[1] - فوزية دياب، **القيم والعادات الاجتماعية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1980، ص 114.
[2] - إبراهيم عيد، **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000، ص 188.
[3] - إبراهيم ناصر، **التربية الأخلاقية**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2006، ص 145.
[4] - محمد عطية الإبراشي، **روح التربية والتعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص 86
[5] - بوشاقو عثمان، **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار التنوير للنشر و التوزيع، الجزائر، 2001، ص 205.

•إرساء ورشات الإصلاحات التي تعرفها المنظومة التربوية في الجزائر والتي تطال مجمل مجالات التربية والتكوين.

ويمكننا أن نلخص المرتكزات العامة التي يعتمدها النظام التربوي الجزائري في مجال القيم فيما يلي:[1]

•قيم العقيدة الإسلامية السمحة.

•قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية.

•قيم المواطنة.

•قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

•قيم الديمقراطية والحداثة.

1-1- القيم المركزية في المنظومة التربوية:

تعتبر المؤسسة المدرسية فضاء لتعلم التفكير المستقل والمسؤول، وهي من ثمة رافد أساسي لإنتاج القيم. غير أن هذه المهمة لن تكون حقيقية إلا إذا تمت على نحـــو نقـــــدي وعقـــــلاني. وفي هذا الصدد يمكننا تحديد اختيارات وتوجهات المنظومة التربوية في مجال القيم في الآتي:

أ- الغايات المتوخاة في مجال القيم:[2]

•تعزيز قيم العقيدة الإسلامية السمحة.

•نشر ثقافة حقوق الإنسان.

•ترسيخ الهوية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها.

•ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة.

•التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية بما تحمله من قيم الحداثة والمعاصرة.

•تنمية روح المواطنة.

•ترسيخ حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف .

•تنمية الوعي بالمسؤوليات والحقوق.

---

[1] - بوشاقو عثمان، مرجع سابق، ص 206.

[2] - السيد أحمد المخزنجي، **تنمية القيم التربوية والنفسية للأبناء**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الكتبة الثقافية، القاهرة، 1993، ص 94.

- التشبع بروح الحوار والتسامح واحترام الحق في الاختلاف.
- تنمية الذوق الجمالي والحس الفني.

ب - الحاجات الشخصية للمتعلمين في مجال القيم:[1]

- إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي.
- الاستقلالية في التفكير والممارسة.
- التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته.
- روح المسؤولية والانضباط.
- ممارسة المواطنة والديمقراطية.
- احترام الشخصية الإنسانية.
- الإنتاجية والمردودية.
- تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة.
- المبادرة والابتكار والإبداع.
- التنافسية الإيجابية.
- الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة.
- احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري.

1-2- مكانة القيم في المنظومة التربوية:

لا يجادل اثنان في الدور الذي تضطلع به التربية والتنشئة الاجتماعية في توجيه الأمم والشعوب وصولا إلى تحقيق غاياتها الكبرى وأهدافها، تأسيسا على منهاج معين ووفق اختيارات ومداخل محددة، ومخرجات معينة بشكل تقريبي أو نسبي. وتأسيسا على ذلك، فإن تحديد معالم السياسة التربوية لبلد ما تتجسد في المنهاج الدراسي بكل مكوناته، بمعنى أن المدرسة تلعب دورا لا يستهان به في توجيه دفة التنمية من أجل تحقيق الحاجات الآنية

[1] - السيد أحمد المخزنجي، نفس المرجع ، ص 95.

والمستقبلية لأبناء هذا المجتمع أو ذاك، ومن ثم كانت المدرسة عاملا لا يمكن تجاوزه بأي حال من الأحوال في الرفع من القيمة المضافة المدعمة لإنتاجية الأمم والشعوب.[1]

فالنظم التربوية في العالم تحدد وتصوغ حاجيات الأمم من منظور مستقبلي في شكل مدخلات ومخرجات، وتعهد إلى وكلاء التربية مهمة العمل على تحقيقها لدى الناشئة، فالغايات ينبغي أن تحقق، أو على الأقل توضع اللبنات الأساسية لتحقيقها من خلال مخرجات المنظومة التربوية ككل، وهذه الغايات هي التي تحدد مسار التربية المستهدف، وبمعنى آخر، فإن غايات التربية والتعليم في كل بلد، تحاول الإجابة على سؤال جوهري وأساسي وهو، أي تعليم نستهدف لأي مستقبل؟

وبطبيعة الحال، لا يمكن تحقيق تلك الغايات بالاقتصار على تحديد غايات التربية، ورسم سياستها في شكل مدخلات ومخرجات للنظام التربوي وكفى، بل من الضروري الاهتمام أيضا وبشكل أساسي بالعنصر البشري الموكول إليه تدبير وتنفيذ هذه المهمة النبيلة.[2]

2-المدرسة والمحيط الاجتماعي:

إن النظام التربوي الذي تجسده المدرسة ليس إلا نظاما اجتماعيا،[3] ولا يمكن للمدرسة وحدها كمؤسسة أن تكّون نظاما اجتماعيا فاعلا إلا إذا كانت منفتحة على محيطها الاجتماعي والاقتصادي والطبيعي، محليا ودوليا، وأن تتحلى بالمرونة اللازمة، لأن أي أمة في العصر الحديث لا يمكنها أن تعزل نفسها عن محيطها الدولي كما فعلت الصين مثلا ذات فترة من تاريخها الحديث، بل الواقع يفرض على المدرسة في صيغتها الجديدة، التعامل مع جميع معطيات الواقع بحمولتيه التقليدية والحديثة بشكل منفتح ومرن، ومن ثم كان الدور الأساسي للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ومهمتها الأساسية تتحدد في إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية بما لا يتعارض مع منظومة قيمنا وهويتنا المتميزة، وصولا إلى تحقيق التنمية الشاملة وفق خصوصياتنا الوطنية، في بعديها المحلي والجهوي، والدولي، وهذا بالضبط هو ما يشكل روح المهمة الجديدة للمدرسة الجزائرية.

---

[1] - لطفي بركات أحمد، **القيم والتربية**، دار المريخ، الرياض، 1983، ص 245.
[2] - لطفي بركات أحمد، نفس المرجع، ص 177.
[3] - دينكن متشل، **معجم علم الاجتماع**، ترجمة: إحسان محمد الحسن طه، بيروت دار الطليعة 1976، ص 222.

إن الوصول إلى تحقيق التنمية المستدامة لأمة من الأمم ليست عملية يسيرة التحقق سهلة المنال، إنها عملية تتطلب مجهودا جبارا متواصلا، وإرادة للتغيير نحو الأحسن كروح جماعية تتوجه إليها جميع قوى الأمة بعزيمة وبصيرة لكسبها كرهان، ولا يمكن بحال كسب هذا الرهان والمحافظة عليه على المدى البعيد، وجني ثماره على أبعد مدى ممكن، إلا من خلال منظومة قيم قوية رصينة وواضحة، وليس هناك جهاز اجتماعي أقدر وأفضل وأنسب لغرس مثل هذه القيم السامية النبيلة لدى الناشئة أفضل من المدرسة بجميع صيغها وأشكالها التربوية والتعليمية والتكوينية.

من هنا، فمن الضروري اعتبار القيم كمدخل أساسي في إصلاح منظومتنا التربوية، وفي مجال القيم بالذات حدد لعملية إصلاح المنظومة التربوية الاختيارات والتوجهات التالية:

- قيم العقيدة الإسلامية.
- قيم الهوية الحضارية، ومبادئها الأخلاقية والثقافية.
- قيم المواطنة.
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الإنسانية.

2-1-المدرسة والتطبيع الاجتماعي:

لا شك في أن النهوض بالمجتمع لا يكون إلا مصحوبا بالتجديد في ميدان التربية والتعليم.[1] وهي المهمة المنوطة بالمدرسة كإطار لهذا التجديد، والمدرسة بوصفها وحدة منظمة ذات أهداف ومناهج ونظم، يوكل إليها المجتمع الإسهام في مهمة تحقيق عملية التطبيع الاجتماعي، لم تكن - بهذا المفهوم - مجهولة في المجتمع الإنساني منذ مرحلة مبكرة جداً من التاريخ. ففي القرن الثامن عشر قبل الميلاد، وفي العراق بالتحديد شهدت البشرية ولادة ما نطلق عليه اليوم النظام التربوي، ففي مدينة «أور» دلت الآثار على أن هنالك بيوتاً خصصت للتعليم، كان الأطفال يذهبون إليها كل صباح حاملين معهم لوازمهم وغذائهم وعندما يعودون إلى بيوتهم يجدون أنفسهم أمام واجبات لابد من إنجازها، وكانوا يبدؤون تعليمهم في سن الخامسة أو السادسة وكانت دراستهم تمتد حتى سن النضج، يتعلمون القراءة والكتابة والنصوص الدينية، وفي مصر كانت حركة مدرسية جسدتها

[1] - ايدجارفوروآخرون، **تعلم لتكن**، ترجمة حنفي بن عيسى،الجزائر، اليونسكو/الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،1970، ص 110.

صورة الكاتب المصري المنتشرة بكثرة في الآثار الفرعونية، وكان التعليم مرتبط بالحياة فقد كشفت الحفريات في كل من العراق ومصر عن لوحات متعددة تشير إلى عمليات حسابية ومسائل هندسية تطبيقية، كما تشير إلى نصوص تتصل بعلاقات الجيوش في أثناء الحرب، وفي حقبة ما قبل الإسلام كانت الشفاهية الأسلوب الأول في الاتصال الفكري وفي عملية نقل الثقافة عبر المجالس والأسواق، وبعد ظهور الإسلام وانتشاره كان المسجد بمثابة المدرسة الأولى، ثم نشأت إلى جواره أمكنة أخرى في نشر العلم والحث عليه منها الكتاتيب ودكاكين الوراقين وبيوت العلماء وقصور الخلفاء والأمراء والوجهاء، وحتى الصحراء كانت موئلاً يرتاده العلماء لأخذ الفصاحة، لكن المدرسة بالمفهوم الاصطلاحي يمكن إرجاع ظهورها إلى سنة 459هـ حين أسست المدرسة النظامية. ثم عمّ هذا النمط من المدارس في العالم الإسلامي، وفي مختلف العصور تقوم المدرسة بوظيفتها الاجتماعية الرئيسية وهي ديمومة ثقافة المجتمع وتنميتها وتوفير البيئة الملائمة التي تؤدي إلى حصول التطبيع الاجتماعي، وفي إطار هذه البنية تمارس المدارس أنشطة عديدة تتوسل بها لتحقيق وظيفتها الاجتماعية وتشرف على التفاعلات والمعاملات التي تؤدي إلى تسريع عملية التطبيع الاجتماعي لدى طلبتها وتستخدم المدرسة الطرائق المباشرة في تدعيم القيم السائدة في المجتمع عن طريق تضمينها في المناهج الدراسية المقررة بشكل مباشر، وتستخدم المدرسة معادلة العقاب والثواب لتدعيم القيم الاجتماعية والسلوكيات المرغوبة وبصورة متدرجة ولكن بصورة مختلفة لما يحصل داخل الأسرة من حدة وانفعال، على أن خير ما تقدمه المدرسة كمؤسسة مؤهله للتطبيع الاجتماعي هو النماذج الحية المؤثرة المتمثلة بالمعلم ذي المركز الايجابي الفعال الذي يجسد كل النظم الموضوعية في المدرسة وكل الأساليب المستخدمة في التطبيع الاجتماعي.[1]

---

[1] - عبد المحسن عبد العزيز حمادة، **مدخل إلى أصول التربية**، ط4، جامعة الكويت، كلية التربية، 1995، ص 26.

2-2-مكانة الطفل في المنظومة التربوية:

يعمل المجتمع من خلال التنشئة الاجتماعية على غرس قيمه و اتجاهاته و معاييره في الأفراد و يشكل بذلك أرضيته الإدراكية أو إطاره المرجعي[1]. والمجتمع يقوم بذلك من خلال العديد من الأنظمة ومن أهمها النظام التربوي.

والنظام التربوي اليوم يهتم بالطفل أكثر مما يهتم بالمناهج التعليمية، إذ أن هناك اعتقاد سائد بأن المنظومة التربوية تعيد إنتاج المجتمع، والمنظومة التربوية ليست عملية تقنية توجد من ذاتها ولأجل ذاتها ولكنها جزء من التفاعل الاجتماعي للمجتمع حيث تنعكس مميزاته ومطالبه فيها، والمنظومة التربوية تبعا لذلك لا يمكن عزلها عن الجو العام السائد داخل المجتمع، سياسيا وثقافيا واقتصاديا واجتماعيا، وهذا ما يفسره العدد المتزايد من الأطفال الذين يتركون المدرسة سنويا، وفي سن مبكرة والمنتمين في أغلب الحالات، إن لم نقل جلها إلى الطبقات الفقيرة والمعدمة.[2] زيادة على ما نراه في بعض القرى والمداشر من عدم تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث، ويعود هذا الوضع بالنسبة للمجتمع الجزائري إلى عدة اعتبارات سياسية واقتصادية ترتبط ببنية المجتمع الجزائري، وبالأنساق السائدة في المجتمع، ترتبط كذلك بالتوجهات السياسية العامة التي كانت سائدة قبل الانفتاح السياسي.

كما يلاحظ أيضا وبشكل كبير عدم التطابق والتكامل ببين النظام التعليمي وبين مختلف قطاعات المجتمع بشكل عام. بالإضافة إلى غياب سياسة تربوية واعية تأخذ بعين الاعتبار كل النواحي الاجتماعية للطفل، لتفعيل التواصل بين المدرسة والأسرة والمحيط الاجتماعي، وعملية التواصل هاته عملية معقدة تهدف إلى تحقيق التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع على اختلاف أعمارهم وفئاتهم وأدوارهم ومواقعهم والتفاعل الاجتماعي يعتمد على الاتصال حيث يحدث تأثير متبادل في السلوك ويتضمن التفاعل الاجتماعي عناصر ذات تنظيم نفسي واجتماعي لدى الأفراد والجماعات، وعملية معرفية متعددة كالإحساس والإدراك والتفكير وما يترتب على ذلك من تغيرات في سلوك الفرد

---

[1] - مراد زعيمي، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2006، ص 16.

[2] - تشير إحصائيات، الديوان الوطني للإحصاء، إلى أن نسب التسرب المدرسي، من مرحلة التعليم بلغت سنة 2007، 23 %، ومن مرحلة التعليم الثانوي بلغت، 29.16%.

والجماعة. وتشمل عملية الاتصال هاته علاقة الطفل بالأسرة وبالمدرسة وبالمحيط الــذي ينتمي إليه.

إن الإشكالية التي تطرح نفسها وبإلحاح داخل حقل سوسيولوجية التربيـــة والتعلــيم فـــي الجزائر اليوم، هي علاقة المؤسسة المدرسية بمحيطهـــا السوســـيو اقتصـــادي والثقـــافي للمجتمع، وكيف يمكن تحويلها من مجرد آلة لتكوين أطر الدولة وإعادة إنتاج ذاتهـــا فـــي الزمن، إلى مؤسسة تعليمية تعمل على إعداد أفراد فاعلين ومندمجين داخل المجتمع؟[1]

إن الأسر في غالب الأحيان يلقون على عاتق المدرسة مسؤولية التعلــيم والتربيـــة، ولا يحملون أيضا أي مشروع دراسي لأبنائهم، كما أن هناك أيضا أجواء أسرية لا تسمح ولا تضمن شروط وأجواء الدراسة. كما أن ضعف الإمكانيات الاقتصـــادية للأســـرة لتلبيـــة حاجيات الطفولة يفضي إلى الاستغناء عن المدرسة قبل ولوجها أو تركها مبكرا، تـــؤدي بالأطفال إلى البحث عن مدخول إضافي لإعانة العائلة أو تدبير الأمور الشخصية، والحالة التي وصلت إليها المؤسسة التعليمية وكذا طوابير الخريجين العاطلين انعكس سلبا علـــى تحفيز أطفال الطبقات الدنيا إلى الدراسة، بحيث أصبحت المدرسة في نظر الكثير مـــنهم، مضيعة للوقت لوجود سواء إخوة لهم أو جيران موجزون عاطلون، كما أن وجود الأعداد الضخمة من الخريجين العاطلين، أعطى للمدرسة صورة فضيعة فـــي أعـــين الأطفـــال الصغار، وخصوصا عندما تكون الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسرة لا تسمح بشكل كاف لمتابعة الدراسة في ظروف أفضل حيث يضطر الأطفال إلى تفضيل العمل، في سن مبكرة بدلا من ضياع الوقت في المدرسة التي لم تعد تنتج في نظرهم إلا البطالة، ووجود البطالة لدى حاملي الشهادات وبنسبة كبيرة أدى إلى تغيير نظرة الآباء إلى المدرسة، لقـــد أصبحت تمثل شبحا مخيفا للأسر ذات الدخل المحدود، مما جعل الآباء يترددون الآن حين يسألون عن دور المدرسة، فهم يتحدثون عن واقع معاش مر، وعن مستقبل أسوأ.[2]

إن أغلب العائلات التي ضحت من أجل تعليم أطفالها تتحدث اليوم عن كونهـــا أضـــاعت الكثير مما تملك من الجهد والوقت والمال، ولا نتيجة لذلك، فلماذا تعاد الكرة من جديـــد، فالهدف بالنسبة للآباء من الطبقات الدنيا، اليوم هو تعليم أطفالهم إلى حدود الابتدائية فقط،

---

[1] - بوفليجات غياب، **التربية والتكوين بالجزائر**،ط3 دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران، 2006، ص 94.
[2] - بوفليجات غياب، نفس المرجع، ص 105

إنهم يقولون هذا يكفي لكي لا يبقى الطفل أميا وبعد ذلك عليه أن يبحث لنفسه عن طريق آخر، قبل فوات الأوان، مما يضع المدرسة مرة أخرى في مأزق، لقد أكدت الأبحـاث أن اهتمام الآباء من الطبقة الوسطى بصيرورة العمل داخل المدرسة يعطي حـافزا للأبنـاء للحصول على نتائج جيدة، فبالأحرى الطبقات الغنية، وهذا دليل على حضور الوضـعية الاجتماعية والثقافية داخل المدرسة وترجمتها إلى استحقاقات فردية ومواهـب شخصـية عكس الأطفال المنحدرين من طبقات دنيا الذين لا يجدون أي توافق بين ثقافـة المدرسـة والأسرة والمحيط الذي يعيشون فيه، فلا يستطيع أن يصل منهم إلـى نهايـة المسـار إلا القليل، وهو ما جعل المدرسة في علاقة غير متكاملة مع المحيط الاجتماعي، وبدت أكثر حاجة إلى إعادة النظر في ذاتها لتجاوز التفاوتات بين التلاميذ بسبب الإرث الثقافي.

إن مجمل هاته الأوضاع والتغيرات التي مست الأسرة والمدرسة، كانت سببا وراء تـأزم الفوارق الاجتماعية وانتشار الفقر والتهميش، والاستغلال. ولذلك يمكننا القول أن هنـاك علاقة عضوية بين حالة المجتمع ووضعية منظومته التربوية يتأثر كل منهما بالآخر بشكل مباشر.[1]

3- الدور الاجتماعي للمنظومة التربوية:[2]

3-1- الأدوار المحافظة للمنظومة التربوية:

لازالت المنظومة التربوية تحافظ على بعض أدوارها التقليدية، ومن أهمها:

أ- نقل التراث الثقافي: عن طريق المنظومة التربوية يمكن نقل الثقافة من جيل إلى جيل وهذه الوظيفة تقوم بها جنباً إلى جنب مع البيت.

ب- تبسيط التراث الثقافي: تقوم المنظومة التربوية بتحليل التراث الثقافي وتبسيطه لإعطائه للتلاميذ في مستويات ووفق مراحل نموهم، كما تعمل على تنقية التراث مما قد يعتريه من شوائب.

ج- الانتقاء والاختبار: تقوم المنظومة التربوية بتقويم التراث واختيار المناسب منه، كما عليها أن تضع معايير الانتقاء.

---
[1] - بوفليجات غياب، نفس المرجع، ص 106.
[2] - المرجع نفسه، ص 114.

كما تقوم بعملية التقويم والاختيار للوصول إلى الإيجابيات وتأكيدها ومعرفة السلبيات وتجنبها .

د- الاقتصاد الثقافي: أي التمييز بين العناصر القديمة والجديدة وتحقيق التكامل السليم بين فروع المعرفة بما يسهل تناولها من خلال ابتكار وسائل وأساليب جديدة والبعد عن الأساليب القديمة التقليدية في تقديم المواد الدراسية للطلاب.

هـ- التماسك الاجتماعي: إيجاد نوع من التكيف والانسجام لأبناء المجتمع الواحد بنشر الاتجاهات الثقافية التي تعمل على تآلف وتماسك المجتمع وتحقيق الولاء والانتماء للوطن وتحقيق المصالح المشتركة.

3-2-الأدوار التجديدية المنظومة التربوية:[1]

أ- التكيف الاجتماعي: تقوم المنظومة التربوية بإيجاد درجة عالية من المرونة للتعامل مع المستجدات والمتغيرات وبالتالي تنمية أنماط سلوكية جديدة تتلاءم معها .

ب- تحقيق التقارب والتوازن بين الطبقات: تقوم المنظومة التربوية بتحرير كل فرد من الانطواء داخل جماعته ليدخل في معترك الحياة في البيئة الأوسع.

ج- تنمية أنماط اجتماعية جديدة: لا تقتصر وظيفة المنظومة التربوية على الجوانب المعرفية أو التعليمية بل تمتد وظيفتها إلى الجوانب الشخصية والاجتماعية للطلاب وتربي فيهم العادات والقيم السوية التي يبتغيها آبائهم ومجتمعهم.

د- تنمية الابتكار والإبداع الفني: المنظومة التربوية تنمّي لدى التلاميذ المواهب من خلال تكامل الخبرات في المناهج واستخدام الأساليب والتقنيات الحديثة في التدريس والابتعاد عن الحفظ والتلقين وأن تعمل على إثارة اهتمامات وميول ورغبات التلاميذ بالأنشطة المتعددة.

هـ- إمداد الأفراد بالمهارات لأداء الوظائف المختلفة: أي تزويد المجتمع بأعضاء مؤهلين للقيام بأدوار ووظائف في مجتمعهم من خلال تأهيلهم لتولي الوظائف في مختلف المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمهنية، والنظام التربوي ليس من مهامه

---

[1] - بوفليجات غياب، مرجع سابق، ص 115.

فقط تهيئة الفرد للقيام بوظيفة معينة بل تمكنه كذلك من أداء دوره كمواطن واع بمتطلبات الوضع الراهن وباهتمامات شعبه[1].

و- الاختيار التعليمي والوظيفي: بإعطاء التلميذ فرصة انتقاء التخصص العلمي سواء في المرحلة الثانوية أو الجامعية وذلك بترك الطالب يختار ما يناسبه تحت مراقبة دقيقة للعملية التقويمية المدرسية.

ي- المساعدة على تحقيق الحراك الاجتماعي الموجب: توفير بيئة ملائمة للأفراد تسهم في تنمية قدراتهم واستعداداتهم للحصول على مكانة وظيفية واجتماعية راقية داخل المجتمع وبهذا يصبح المجتمع مفتوحا لحراك أعضائه.

ز- المراجعة الناقدة للمذاهب المعاصرة: بأن تكون قادرة على التعامل معها بحيث تستفيد منها مع المحافظة على قيم ومعتقدات المجتمع، والتصدي لكل ما هو دخيل على المجتمع من أفكار لا تتناسب مع أهدافه ومعتقداته.

4- المنظومة التربوية، العوائق والصعوبات:

4-1- الصعوبات التي تعوق المنظومة التربوية عن أداء دورها:[2]

أ- أخطاء التوجيه المدرسي: حيث يقبل الطلاب ذوي المستويات المتدنية في الشعب الأدبية أما المتفوقون فيقبلون في الشعب العلمية.

ب-عزلة المدرسة عن مجريات الواقع الاجتماعي: حيث تعيش المدرسة في عزلة عن المجتمع بسبب قصور وسائل التعليم والمناهج عن متابعة التطور في الواقع الفعلي للمجتمع.

ج- الاستغراق في الحاضر على حساب المستقبل: أي عدم وجود تخطيط تربوي على المديين المتوسط والبعيد وفق رؤيا تأخذ بعين الاعتبار الاستعداد للمستقبل.

4-2-أهم المتغيرات والتحولات التي تؤثر على دور المنظومة التربوية:[3]

أ-الثورة العلمية والتكنولوجية: فعلى المنظومة التربوية أن تستفيد من هذا التقدم مستخدمة الإمكانات التي يوفرها العلم الحديث وثورة الاتصالات.

---

[1] - ج،ت،و.الميثاق الوطني 1976، ص ص 95، 98.
[2] - تركي رابح: **مبادئ التخطيط التربوي**،ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص 92
[3] - محمد عطية الإبراشي، **روح التربية والتعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص 163.

ب- التغيرات في النمو والحركة السكانية: إن الزيادة السكانية أدت إلى زيادة الطلب على التعليم مما يستدعي محاولة الإصلاح والتطوير للمؤسسات التعليمية.

ج-التوتر بين العالمية والمحلية: يتسارع مفهوم العالمية أو العولمة لكافة الدول مما يؤثر على الثقافة الذاتية لكل دولة فينشا صراع بين المحلية والعالمية.

د- التغيرات الاجتماعية: التغير في العلاقات والقيم الاجتماعية، أدى إلى إعادة هيكلة الأنساق الاجتماعية مما أثر على المؤسسة المدرسية.

هـ- التحولات الاقتصادية: التحول في قاعدة النشاط الاقتصادي من اقتصاد يقوم على الزراعة والصناعة إلى اقتصاد يعتمد على الخدمات والمعلومات، مما قد يؤدي إلى تغيير في المناهج الدراسية.

و- التغيرات الثقافية والقيمية: أدت إلى اختلالات ثقافية وقيمية فعلى المنظومة التربوية التركيز على الدور الأخلاقي والقيمي.

4-3-نماذج المدرسة المستقبلية:[1]

أ- المدرسة المتعلمة: وهي تتمحور حول مبدأ التربية المستديمة وأن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة وأن الجميع قابل وبحاجة للتعلم.

ب- المدرسة النوعية: وهي تتبنى نظرية الجودة الشاملة، وتركز على مبدأ التحسين المستمر وفق أعلى معايير الأداء، سواء في التحصيل الدراسي أو غيرها.

ج-المدرسة التعاونية: وهي تتبنى مفهوم التعلم التعاوني بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين مع بعضهم وبين المعلمين، و تتيح اشتراك الجميع في نقد المناهج وتقديم المقترحات للتطوير.

د-المدرسة الفعالة: وهي تتبنى مبدأ الفاعلية التربوية، لتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التربوية.

هـ- المدرسة المستقلة: وهي تتبع مبدأ اللامركزية الإدارية في عمليتها الإدارية والتعليمية، وفي علاقاتها المجتمعية، وفي نفس الوقت تتبع قواعد العمل المؤسسي.

---
[1] - محمد عطية الإبراشي، مرجع سابق، ص 169.

و -المدرسة المبدعة: وهي تنمي ملكة الإبداع حيث تعتقد أن كل شخص لديه قدرة على الإبداع والابتكار بشرط أن تتوفر لديه البيئة المناسبة، ويمتد نشاطها إلى المعلم وبقية أعضاء المدرسة.

ي -المدرسة العملية: وهي تربط التعليم باتجاه تهيئة الطالب للعمل، ويكون تعليمها ملبيا لاحتياجات سوق العمل والتنمية الشاملة.

ز -المدرسة المجتمعية: وهي التي تسعى لإقامة علاقات مجتمعية مبنية على أسس رشيدة بينها وبين أسر التلاميذ، ومع المجتمع بكل مؤسساته.

ر -المدرسة الممتعة: وهي تعتمد مبدأ أن التعليم ينبغي أن يكون ممتعا من خلال توفير ما يحقق ذلك في البيئة المدرسية.

ثانيا - المنظومة التربوية والضبط الاجتماعي

1 - مفهوم الضبط الاجتماعي:

يمكن تعريف الضبط الاجتماعي، بأنه استخدام القوة البدنية أو الوسائل الرمزية لفرض أو إعمال القواعد أو الأفعال المقررة ويكون الفرض بالإجبار والقهر، أما إعمال القواعد والأفعال فيكون بالإيحاء والتشجيع والثناء وغير ذلك من الوسائل.

ويستعمل اصطلاح (الضبط الاجتماعي) في ذلك الجزء من النظرية الاجتماعية الذي يهتم بدراسة أساليب المحافظة على النظام والاستقرار، أو قد يستعمل بمعناه الضيق الذي يشير إلى الوسائل الأخصائية التي تستعمل للمحافظة على النظام كالقوانين والمحاكم وقوات الأمن والشرطة، وأحياناً يستعمل في دراسة المؤسسات الاجتماعية وعلاقتها الواحدة بالأخرى وقت قيامها بالمحافظة على الاستقرار الاجتماعي وهذه المؤسسات هي المؤسسات الشرعية والدينية والسياسية.[1]

يدرس موضوع الضبط الاجتماعي عادة طبيعة وأسباب الاستقرار والتغير في المجتمعات الراقية. أما علماء الانثربولوجيا الاجتماعية فيقومون بدراسة وسائل الضبط الاجتماعي في المجتمعات البدائية البسيطة التي يستعمل بعضها وسائل الضبط الاجتماعي الرسمية ويستعمل بعضها الآخر وسائل الضبط الاجتماعي غير الرسمية.

[1] - مصطفى محمد حسنين، **الضبط الاجتماعي في الإسلام**، أضواء الشريعة، جمادى الأولى، 1995، ص 28.

وتعتبر التنشئة الاجتماعية وما تؤديه في عملية الضبط الاجتماعي، العملية التي يتم من خلالها إعداد الشخصية الإنسانية السوية، التي تحمل قيم ومعايير السلوك الصحيحة، التي لها تأثيرها على تكوين الضبط الذاتي.[1]

فالإنسان يولد جامداً لا حركة فيه، إذ يعتمد على الآخرين في حفظ حياته، وبعدها تبدأ شخصيته في البناء بعد أن كان معتمداً على محاكاة الآخرين محاكاة لا رؤية فيها، حتى يقع في خضم التقليد الإيحائي. ولقد أثبتت الدراسات أن الطفل يتأثر بوراثة والديه التي لا تنتهي بالمولد ولكن تحت بند التقليد والمحاكاة.[2]

ويمكن القول: إن التنشئة الاجتماعية تعد في غاية الأهمية في تكوين الضبط الذاتي ووقاية الإنسان من الانحراف، وتدعيم الضبط الاجتماعي داخل المجتمع، حيث إن الضبط الاجتماعي يعد أهم آليات التنشئة الاجتماعية وليس العكس بحال من الأحوال كما يعتقد البعض، ومن هنا يهتم علماء النفس الاجتماعي بعملية التنشئة الاجتماعية خصوصاً بالنسبة للفئات العمرية التي تقع بين السنوات (**3 - 7**) وهي السنوات التي يبدأ فيها الطفل في اكتساب أنماط وقيم ومعايير مجتمعه الأخلاقية والتي من خلالها تتشكل سمات شخصية بل وأفعالها وردود أفعالها تجاه المواقف والتجارب المختلفة، وقد أوضحت العديد من التجارب والأبحاث الميدانية أنه ليس بمتعذر التنبؤ بالانحرافات لدى جماعات من النشء في ضوء تحليل علمي كمي لأساليب التنشئة الاجتماعية.[3]

ويعترف كل من (جونفريدسون) و(هيرشي) بأن المدارس ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى (الأسرة، الكشافة...الخ)، قد يكون لها تأثيرات ايجابية على الضبط الذاتي للشخص، ولكن كلما تحرك الفرد أبعد من مرحلة الطفولة المبكرة، ازدادت صعوبة الموقف لتعويض أوجه النقص المبكرة.

يلاحظ أن تنشئة الأفراد تنشئة اجتماعية غير متكاملة وغير سوية، ولا تقدم القيم والمعايير الايجابية، بالإضافة إلى عدم نقل الثقافة للأفراد، وعدم تدريبهم على الضبط الاجتماعي

---

[1] - مصطفى محمد حسنين، مرجع سابق، ص 42.

[2]- نفس المرجع، ص 43.

[3] - السيد سلامة الخميسي، **الضبط الاجتماعي في المجتمع العربي من منظور تربوي**، ط2، مكتبة الرشد، الرياض، 2007، ص 217.

الذاتي، ينتج عنها عدم نضج الأفراد اجتماعيا وعدم قدرتهم على التكيف داخل المجتمع مما يجعلهم أكثر قابلية للانحراف.

ويشير ريكليس وزملاؤه - من خلال دراسة لمجموعتين من الأولاد الأسوياء - إلى أن بعض الدلائل تبين أن الأولاد الأسوياء كانوا في حماية ووقاية من الجنوح بواسطة عناصر الاحتواء الخارجي القوي، مثل: الإشراف الأبوي اللصيق لأنشطة الأولاد وصداقاتهم، في حين أن الأولاد الجانحين كانت عناصر الاحتواء الخارجي ضعيفة، مثل: نقص الإشراف الأبوي، لذلك تأتي أهمية الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية نظراً لما يترتب عليها من تدعيم القيم وأنماط السلوك الصحيحة، وتكوين الضبط الذاتي للأفراد. والضبط الاجتماعي هو سيطرة اجتماعية مقصودة وهادفة، إنه في جوهره ضبط ذاتي من جانب المجتمع، فالمجتمع هو الضابط وهو المنضبط في الوقت نفسه، إذ إن له قدرة مستمرة على الخلق الذاتي للضوابط.[1]

وتتخذ عملية الضبط الاجتماعي مظهرين رئيسين هما مظهر السيطرة الإيجابية التي تتمثل في مجموعة من الطرائق والأساليب الإيجابية التي تدفع الأفراد وتشجعهم على الالتزام والتمسك بالقيم والمعايير والأنماط السلوكية المقبولة اجتماعياً، والتي يرافق والالتزام بها المدح والثناء والرضا الجماعي أحيانا والتقدير المادي المتمثل بالمنح والجوائز والهدايا أحيانا أخرى، وهناك إلى جانب السيطرة الإيجابية مظاهر متعددة لما يسمى بالسيطرة السلبية وتتمثل فيما تتخذه الجماعة أو يتطلبه التنظيم الاجتماعي من الوسائل والأساليب التي يتم إيقاعها للأفراد الذين يخرجون عن القيم والمعايير والأنماط السلوكية السوية التي ترتضيها الجماعة التي يعيشون فيها وتؤدي إلى الأضرار والإخلال بالنظام والاستقرار الاجتماعي ومن هذه الأساليب النواهي والتهديدات وإلزام الفرد بالقيام بسلوك محدد والعقوبات الجزائية بأنواعها ودرجتها المختلفة التي تتلاءم مع الانحراف، وهذان النوعان من السيطرة الاجتماعية السلبية والإيجابية وموجودان جنباً إلى جنب ويعملان سوية

[1] - آمال عبد الحميد، وآخرون، **الانحراف والضبط الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ، 2000، ص 87.

كمظهر من مظاهر الضبط الاجتماعي في المجتمعات الإنسانية للمحافظة على الأمن والاستقرار والتوازن الاجتماعي.[1]

2- نظرية الضبط الاجتماعي:

تقوم نظرية الضبط الاجتماعي على أن الانحراف ظاهرة ناتجة عن فشل السيطرة الاجتماعية على الأفراد. فتبدأ بطرح رأيها عبر تساؤل غير معهود قائلة: كيف لا ينحرف الأفراد، وأمام أعينهم كل هذه المغريات؟ فالانحراف إذن، حسب زعمها، مكافأة اجتماعية يحصل عليها المنحرف مهما كان نوع انحرافه. والأصل أن سلوك الأفراد المعتدل في النظام الاجتماعي إنما ينشأ من سيطرة المجتمع، عن طريق القانون، على تعاملهم مع الآخرين، ولكن لو ألغي القانون الهادف إلى تنظيم حياة الناس، لما حصل هذا الاعتدال الاجتماعي في السلوك، ولانحرف أفراد المجتمع بسبب الرغبات والشهوات الشخصية.

وتعتمد هذه النظرية على تجارب إميل دركيهايم أيضا، الذي أكد على أن الانحراف يتناسب عكسياً مع العلاقة الاجتماعية بين الأفراد، فالمجتمع المتماسك رحمياً يتضاءل فيه الانحراف، على عكس المجتمع المنحل. فلو درسنا نسب انتحار الأفراد في المجتمع الإنساني للاحظنا أنها أكثر انتشارا في المجتمعات التي لا تقيم لصلة الرحم وزناً والمجتمعات التي لا تهتم بعلاقات القربى والعشيرة. وعلى هذا الأساس بنى رواد هذه النظرية رأيهم القائل بأن أفراد المجتمع المتماسك من ناحية العلاقات الرحمية والإنسانية أكثر طاعة للقانون وأكثر إتباعا للقيم التي يؤمن بها من أفراد المجتمع المتحلل في علاقات أفراده الاجتماعية.

ويرى رواد هذه النظرية، انه من اجل منع الانحراف الاجتماعي بين الأفراد لابد من اجتماع أربعة عناصر هي:

2-1- الرحم والقرابة: حيث أن شعور الأفراد بصلاتهم الاجتماعية المتينة يقلل من فرص انحرافهم. فالفرد يشعر بالمسؤولية الأخلاقية والالتزام العاطفي في اغلب الأحيان، تجاه عائلته وأصدقائه وعشيرته. وهذه المسؤولية حكمها حكم القانون الاجتماعي في المجتمعات الإنسانية، فأي خرق لهذه القوانين الاجتماعية يؤدي إلى عزل الفرد المنتهك

---

[1]- آمال عبد الحميد، مرجع سابق، ص 101.

لحرمتها، اجتماعياً، وهذا العزل يعتبر عقوبة شخصية رادعة، لان المقاطعة الاجتماعية عقوبة قاهرة ضد المنحرف. أما الأفراد الذين لا تربطهم صلة رحم أو قرابة بالآخرين، فهم اقل اكتراثاً للمخاطر التي يترتب عليها ارتكاب الجرم أو الجناية، لان السرقة مثلا لا تعرض التزاماتهم الاجتماعية للخطر، فإنهم ابتداء لا يلزمون أنفسهم بالالتزامات الشخصية المعهودة بين الأفراد.[1]

2-2- الانشغال الاجتماعي: وهو انغماس الفرد في نشاطات اجتماعية سليمة تستهلك طاقته الفكرية والجسدية، كالخطابة، والكتابة والهوايات الرياضية والرحلات وإدارة الجمعيات الخيرية. وهذا الانشغال يقلل من فرص الانحراف. أما الأفراد الذين لا يملكون عملاً أو هواية تستوعب أوقاتهم، فغالباً ما تنفتح لهم أبواب الانحراف.

2-3- الالتزام والمتعلقات: وهو استثمار الأفراد أموالهم عن طريق شراء وتملك العقارات والمنافع والمصالح التجارية. ولا شك أن مصلحة هؤلاء الأفراد المالية والتجارية تقتضي منهم دعم القانون والنظام الاجتماعي. أما أولئك الذين لا يملكون داراً أو عقارا أو لا يستثمرون في المجتمع أموالهم ولا أولادهم، فإنهم معرضون للانحراف أكثر من غيرهم.

2-4- الاعتقاد: وهو أن الأديان عموماً تدعو معتنقيها إلى الالتزام بالقيم والمبادئ الخلقية. فالمؤمنون بالأديان السماوية يحرمون على أنفسهم سرقة أموال الغير، لان هذه الأديان تأمرهم بالتكسب الشرعي الحلال وبذلك تضمن لهم معيشة كريمة. ويقوم الدين أيضا بتهذيب السلوك الشخصي للأفراد في كل مجالات الحياة الاجتماعية.[2]

وبالجملة، فان الأفراد الذين تربطهم الأواصر الاجتماعية المتينة، وينغمسون في أعمالهم ونشاطاتهم ويستثمرون في المجتمع أموالهم وأولادهم ويطبقون بكل إيمان أحكام دينهم، فهؤلاء تتضاءل عندهم فرص الانحراف الاجتماعي، وتزداد من خلال سلوكهم فرص الاستقرار والثبات على الخط الاجتماعي السليم.

---

[1] - عبد المجيد سيد منصور، **دور الأسرة كأداة للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي**، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، 1987، ص 129.

[2] - خالد بن عبد الرحمن السالم، **نظرية الضبط الاجتماعي في الإسلام**، الرياض، 2005، ص 148.

3 - مؤسسات الضبط الاجتماعي

3-1-المجتمع والضبط الاجتماعي:

مما لا شك فيه أن عملية الضبط الاجتماعي تمثل عنصراً أساسياً في استقرار أي مجتمع تقوم عليه مؤسسات أمنية واجتماعية وفق نظم وقوانين ولوائح، غير أن هناك وسائل أخرى تمثل سلطة قائمة في المجتمع تعمل على الإسهام الجاد في عملية الضبط الاجتماعي وهي تلك التي تنبع من نفس المواطن وإحساسه بالانتماء بواجب الولاء بدافع ذاتي حضاري حتى ولو لم يكن هنالك رجل أمن أو ممثل للقانون ويتم ذلك عن قناعة ورضا، وقد قسم بعض المختصين هذا الجانب من عوامل الضبط الاجتماعي إلى ثلاثة أنواع.[1]

(أ) ما كان متعلقاً بأعراف المجتمع وتقاليده.

(ب) ما هو مرتبط بقيم الشخص وقناعاته.

(ج) ما يتعلق بقبول الآخرين ومواقفهم.

بالنسبة للجانب الأول وهو ما يتعلق بالقيم والأعراف الراسخة والقائمة في المجتمع فإنها تمثل عاملاً أساسياً في قيام ظاهرة الضبط الاجتماعي مثل قيم الشرف والمواطنة وهي قيم تحكم ضبط المجتمع ككل، أما بالنسبة للقيم التي يرتبط بها الشخص ويلتزم بها بدافع ذاتي أو تعود ونشأ عليها فهي تحدد طريقة تعامله مع الآخرين، وتبقي القواعد التي تنظم طرق التعامل مع الآخرين حيث يلتزم الفرد بما يلتزم به أفراد المجتمع في المظهر أو السلوك كالملبس ومواقف المجاملات والمواساة وغيرها.[2]

3-2- الأسرة والضبط الاجتماعي: تعد المؤسسة الأسرية، المؤسسة الاجتماعية الأولى في عملية التنشئة عموماً والتنشئة الاجتماعية بوجه خاص داخل المجتمع الإنساني، لأن الطفل يعيش فيها حياته الأولى معتمداً عليها بشكل كامل، ومكتسباً السلوكيات الايجابية والقيم والمعايير والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع، وكذلك تعلمه قواعد الضبط الاجتماعي، وتمثل الأسرة إحدى أسس المجتمع التي يعتمد عليها في إعداد أبنائه.[3]

---

[1] - سلوى علي سليم، **الإسلام والضبط الاجتماعي**، مكتبة وهبة، القاهرة، 1985، ص 151.

[2] - محمد عبد الله البكر، **تفعيل دور مؤسسات الضبط الاجتماعي في ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة**، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب . المجلد 16، العدد 32، 2001، ص 29.

[3] - الحامد محمد و نايف الرومي، **الأسرة والضبط الاجتماعي**، ط2، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 2003، ص 274.

وتوضح نظرية الضبط الاجتماعي أن الأسرة تعتبر من أهم مصادر الضبط الاجتماعي، لذلك فإن تغيب الآباء عن الأسرة يؤدي إلى ضعف القيود على الأبناء وعدم تعلمهم الطاعة والامتثال، الأمر الذي يؤدي إلى عدم ضبط سلوكهم.

وتعد الأسرة من أهم مصادر الضبط الاجتماعي المباشر وغير المباشر، وكلما تم تدعيم التكامل الأسري، زادت قدرة الأسرة على ممارسة الضبط وحماية أبنائها من التيارات المنحرفة أو السلوك المنحرف.[1]

ويمكن ممارسة نمط من الضبط الاجتماعي على المراهقين بواسطة الأسرة أو جماعات الأصدقاء في المنطقة الواحدة، أو المدارس أو مؤسسات تطبيق القانون، والجماعات الرسمية وغير الرسمية الأخرى، ويؤكد (ناي) أن الضبط الأسري يمنع من السلوك ألانحرافي.

وللمؤسسة الأسرية دور في غاية الأهمية في إكساب أفرادها المعايير وتشكيل الشخصية السوية للإنسان، وحمايته من الانحراف، وتدعيم الضبط الذاتي لديه، مما يشكل دعامة أساسية للضبط الاجتماعي.[2]

والأسرة تمثل المؤسسة الأولى في عملية التنشئة عموماً والتنشئة الاجتماعية بوجه خاص، وما يترتب عليها من إمداد الأشخاص بالقيم والمعايير والعادات السلوكية الصحيحة. أما بالنسبة للتنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي، فالتنشئة يتم فيها تشكيل شخصية الإنسان السوية وتدعيم الضبط الذاتي لديه، وإكسابه ثقافة المجتمع ومعتقداته، وتكوين الضمير لديه، وذلك يمثل مدخلاً مهماً لتدعيم الضبط الاجتماعي.[3]

وفيما يتعلق بالمؤسسة الأسرية والضبط الاجتماعي، فنظراً لأن الأسرة هي التي تتولى رعاية أبنائها منذ لحظة الميلاد، لذلك يقع عليها عبء كبير في عملية تعلم نماذج السلوك السوي، وممارسة الضبط الذاتي لأفرادها، بالإضافة لدورها في الضبط الاجتماعي.

---

[1] - خالد بن عبد الرحمن،السالم، **الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري**، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، 2000، ص 63.

[2] - عبد الرؤوف محمد بدوي ، **الضبط الاجتماعي والمقاومة في الأسرة والمدرسة دراسة تحليلية نقدية**، التربية المعاصرة، ع53 ، السنة 16، نوفمبر 1999م، ص 68.

[3] - محمد عبد الله سيدي، **الضبط الاجتماعي والجريمة**، مجلة الأمن والحياة، العدد 17، 2007، ص 59.

3-3- وسائل الإعلام والضبط الاجتماعي:

إن وسائل الإعلام من أهم أدوات الضبط الاجتماعي من حيث اعتماد الناس عليها في استيفاء المعلومة وبالتالي تحديد وتبصير الناس بما يصح وما لا يصح من أقوال أو أفعال وما تروجه من قيم ومعتقدات مما يجعل منها مصدراً ومكوناً من مكونات العرف الذي قد يجد قبولاً من الجمهور المتلقي، إن وسائل الإعلام تعمل إلى حد ما على توحيد الناس على ثقافة قد يصبح الخروج عليها أمراً غير مقبول.

لقد ظهرت عادات وقيم جديدة مكان عادات وقيم كانت سائدة وأصبحت هذه العادات الجديدة تمثل صوراً من صور الضبط الاجتماعي وذلك من خلال الرسائل المتكررة لوسائل إعلامية مؤثرة بل إن بعض عوامل الضبط الاجتماعي أصبحت بلا أثر ولم تعد تحتل موقعها القديم بعد أن وجدت الاستهجان أو الإنكار أو التعتيم من جانب وسائل الإعلام، ومع ذلك كله فإن وسائل الإعلام تقوم أصلاً على دعم تعزيز القيم السائدة في المجتمع حيث أنها من المفروض أن تكون على طبيعة محافظة.[1]

4- مادة التربية المدنية ومهمة الضبط الاجتماعي:

لاشك أن من أهم وظائف التربية المدنية تأسيس أو تأمين الضبط الاجتماعي، وهذا تعترف به مختلف الأنظمة إذ أن التربية المدنية والمدرسة عموماً، وظيفتها تأمين الضبط الاجتماعي، فالتربية في المنـــزل تتم على أساس الضبط، وعلى أساس تكوين كائن اجتماعي في هذا الجسم البيولوجي. إذاً هناك عملية ضبط تبدأ في البيت، أما وظيفة المدرسة، فهي استكمال عناصر هذا الضبط في مجالات لم تتعامل معها الأسرة.[2]

التربية المدنية وظيفتها تأمين هذا الجانب من الضبط الاجتماعي الذي له علاقة بحياتنا المدنية وبالدولة.

وحتى تتحقق عملية الضبط الاجتماعي بشكل أفضل فإن هناك ثلاثة عناصر يمكن ممارستها، أو العمل عليها من خلال التربية المدنية.

---

[1] - محمد صفوح الأخرس، **نموذج لإستراتيجية الضبط الاجتماعي في الدول العربية**، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 1997، ص 95.

[2] - مصلح الصالح، **الضبط الاجتماعي**، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 264.

العنصر الأول، هو استقلالية التلميذ، يعني أن يشعر التلميذ بأنه يتمتع بقدر من استقلالية التفكير والتعبير عن الرأي، وإتاحة الفرصة أمامه لكي يعبر عما يدور من حوله، وهذا عنصر أساسي ورئيسي في التطوير المدني.

العنصر الثاني، هو استخدام العقل. يجب أن نبني المنهج بطريقة أن نعطي التلاميذ فرصاً للتعبير عن استقلاليتهم، وان يستخدموا عقلهم ويخاطبوا وأن يعطوا الفرص لكي يفتشوا عن مسار المعلومات، ولكي يدافعوا عن رأيهم، ويقنعوا غيرهم ويقتنعوا بآراء غيرهم.

العنصر الثالث، وهو عنصر مهم، هو إمكانية "الانخراط" في تيارات أو وجهات نظر. فلا بأس إذا انقسم الرأي أو الصف، وظهر رأيان، واجتمع كل فريق على دعم رأيه. فهذه التيارات هي محاولة لإيجاد أو لابتكار بدائل للمشاكل المطروحة. وابتكار البدائل في هذا المستوى، هو مقدمة للبدائل والتيارات الموجودة والتي تمثلها أصلاً التجمعات المدنية عموماً، وهذه التجمعات المدنية توازي التجمعات السياسية من حيث البدائل والتيارات، وكلها حلقات تترابط باتجاه التغيير الاجتماعي.

ولا بأس من حين إلى آخر وحسب الموضوعات، أن تكون هناك تيارات في الصف، للدفاع عن الآراء المطروحة، لأن هذا جزء من عملية إلحاق التلاميذ لاحقاً بالمجتمع المدني، وبالتجمعات التطوعية للمجتمع المدني.[1]

ثالثا- المنظومة التربوية والانتماء الاجتماعي

1- دور المنظومة التربوية في ترسيخ الانتماء الاجتماعي:

كما أنه لا يوجد وطن بلا مواطنون، فانه لا يمكن أن يوجد مواطنون بلا وطن، فالوطن كان للإنسان دائما هو الملاذ والمأوى الذي يشعر فيه بالأمان والاستقرار، وإذا كان الإنسان الأول قد انتمى إلى الطبيعة، حيث كانت هي المقدمة الضرورية لنشوء المجتمع البشرى، إلا أنه تمايز عن باقي الكائنات والأشياء في الطبيعة بفضل نشاط البشر المشترك ودخولهم فى علاقات اجتماعية.[2]

---

[1] - محمد معجب الحامد، **دور المؤسسات التربوية غير الرسمية في عملية الضبط الاجتماعي دراسة ميدانية،** مركز أبحاث مكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، الرياض، 2006، ص 162.

[2] - إيبرلي دون إي، **بناء مجتمع من المواطنين – المجتمع المدني في القرن الحادي والعشرون،** ترجمة هشام عبد الله، المطبعة الأهلية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2003، ص 75.

ويعد التماسك الوطني الركيزة الأساسية للأمن القومي بجميع جوانبه، كما أنه شرط ضروري لوجود الشعب واستمراره في مواجهة التحديات الداخلية والخارجية، ولاشك أن الشعب الجزائري تميز عبر تاريخه الطويل بدرجة كبيرة من درجات التماسك الاجتماعي الذي تبلور حول هوية وطنية تناقلتها الأجيال، وطورها المفكرون والمبدعون، وقامت من أجلها ثورة التحرير المباركة، وهى التي حفظت للإنسان الجزائري كينونته في الحياة. وتعد التربية والتعليم أهم عوامل الحفاظ على الهوية والتماسك الوطني، فمن الطبيعي أن تتنوع وتتباين البيئات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها الأطفال، فمنهم من ينتمي إلى أسر شديدة الثراء، ومنهم من ينتمي إلى أسر شديدة الفقر، ومنهم من ينتمي إلى بيئات حضرية مدنية أو بيئات ريفية أو بدوية، ومنهم من كان والده فلاحا أو عاملا أو في أي منصب أو مهنة أخرى، ومنهم من ينتمي إلى أوساط متعلمة ومثقفة، ومنهم من ينتمي إلى أوساط أمية، وغير ذلك من ألوان التمايز المتعددة، من هنا فان التعليم يهدف إلى أمرين أساسيين، أولهما: تزويد التلاميذ بالمهارات والمعارف المختلفة، والثاني تحقيق التماسك الوطني ليتحول التلميذ من مواطن على الورق إلى مواطن بالفعل.[1]

لقد أدرك العديد من المفكرين أهمية التعليم، والتعليم الابتدائي بوجه خاص في تحقيق ذلك التماسك، فيرى طه حسين: أن التعليم الأولى أيسر وسيلة يجب أن تكون في يد الدولة لتكوين الوحدة الوطنية ، أما رشدي سعيد : فيرى أن التعليم منظومة قومية تلم شمل الأمة وتجمع أبناءها، شأن التعليم في ذلك شأن الجيش، فكلاهما منظومتان يأتي إليهما جميع أبناء الأمة يستوي في ذلك من جاء من الصحراء أو الريف، من أرقى مناطق الحضر أو أفقرها، غنيا أو فقيرا، ففي هاتين المنظومتين يتم تقريب الفجوة بين أبناء الوطن الواحد، بحيث يخرجون وهم يتكلمون لغة متقاربة، وقد فهموا بعضهم وتعلموا السماحة واحترام عقائد الآخرين والتقوا حول مفهوم جامع للوطنية، وبالاختصار فان الهدف الأول لمنظومة التعليم هو بناء الأمة المتماسكة.[2]

[1] - محمد معجب الحامد، مرجع سابق، ص 76.
[2] - المرجع نفسه، ص 78.

1-1 -مفهوم الانتماء:

إذا كان الإنسان في الماضي لم يكن سوى جزء من الطبيعة، إلا أنه من خلال علاقاته الاجتماعية وممارسة مختلف الأنشطة تولدت لديه رغبة في التوحد مع الآخرين، وأصبحت من أهم شروط الوجود المميز للجنس البشرى، ومن أقوى دوافع السلوك الإنساني، لذلك كان الإنسان دائما منتمى إلى العشيرة أو القبيلة أو زملاء العمل، وترجع قوة التوحد مع الآخرين إلى حاجة الإنسان لتأكيد ذاته وأن نكون نشطين في ظل جماعة، وان نقوم بمهام شاقة ونحن مسرورين حتى لو لم يكن وراء ذلك عائد مادي، وقد كانت الحاجة إلى العطاء والتبادل الوجداني والاستعداد للتضحية في سبيل الجماعة سمة من سمات الانتماء، وعلى مر العصور توحد مفهومي الانتماء إلى الطبيعة والانتماء الاجتماعي وارتقى ليشكل مفهوم الانتماء المتعالي لفكرة الوطن، وانتمى الإنسان داخل الوطن إلى الأمة أو الطبقة الاجتماعية أو المنظمة.[1]

ولقد وضح " اريك فروم " الحاجة إلى الانتماء كأول وأهم الحاجات إلى الارتباط بالجذور، والحاجة إلى الهوية والى إطار توجيهي كي تكتمل الحاجات الإنسانية الموضوعية التي أصبحت جزء من الطبيعة الإنسانية خلال عمليات التطور والارتقاء، والتي يحاول كل إنسان فيها السعي نحو الكمال وتحقيق ألذات.[2]

ويمكن تعريف الانتماء بأنه العلاقة الايجابية والحياتية التي تؤدى إلى التحقق المتبادل، تنتفي منها المنفعة بمفهوم الربح والخسارة، وترتقي إلى العطاء بلا حدود الذي يصل إلى حد التضحية، ويتجلى الانتماء بصورة عالية عندما يتعرض الوطن لأي اعتداء خارجي، والانتماء قد يكون طبيعي فطرى خاصة عند الإنسان العادي بفعل الوجود الإنساني واستمرار البقاء في ظل الوطن وضمن النظام الاجتماعي، وقد يكون انتماء عاطفي تجاه موقف أو ظروف طارئة، ولكن أرقى انتماء هو الانتماء المنطقي الناتج عن المعرفة وأعمال العقل، ونسبة المنتمون منطقيا قليلة ولكنها دائما فاعلة ومؤثرة في حركة المجتمعات.[3]

---

[1] - أبو حلاوة، كريم، **إعادة الاعتبار لمفهوم المجتمع المدني**، مجلة عالم الفكر، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج27، عدد3 جانفي، مارس، 1999، ص11.

[2] - أشرف سيد أبو السعود، **مشكلة الانتماء والولاء مظاهرها، أسبابها علاجها**، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2006، ص 194.

[3] - نفس المرجع ، ص 195.

وهناك من العوامل التي تساعد على ارتفاع درجة الانتماء للوطن مثل وضوح الهوية، وتحقيق العدالة، وإمكانية التحقق داخل الوطن. والعكس دائما يؤدى إلى تدنى نسبة الانتماء، وليس معنى الانتماء هو التوحد السلبي بالوطن، ولكن الانتماء الحقيقي والمنطقي يجب أن ينبني على المعرفة والإدراك واستبصار حركة الواقع واتخاذ الموقف الايجابي باستخدام الأسلوب العلمي سواء بالموافقة أو المخالفة من أجل أن يظل الوطن في تقدم مستمر.[1]

1 - 2 -كيف يتم تشكيل الانتماء:

المواطنة بمعناها الأساسي هي علاقة الفرد بالوطن، والتي تفرض حقوقا وواجبات بهدف تحقيق المصالح المشتركة والمتبادلة بين جموع الموطنين وبين الوطن، والمواطنة الايجابية لا تقتصر على مجرد دراية المواطن بحقوقه ووجباته فقط، ولكن حرصه على ممارستها من خلال شخصية مستقلة قادرة على حسم الأمور لصالح الوطن، ويؤدى التطبيق العام لمفهوم الموطنة في كافة المؤسسات إلى تنمية مجموعة من القيم والمبادئ والممارسات التي تؤثر في تكوين الفرد وتنعكس في سلوكه، وإذا كان مفهوم الانتماء يتجسد من خلال الارتباط الفكري والوجداني والذي يشمل الارتباط بالأرض والتاريخ والبشر وهو بمثابة شحنة تدفع المرء إلى العمل الجاد والمشاركة البناءة في سبيل تقدم الوطن، فان ذلك لا يعتمد على مفاهيم مجردة، وإنما على خبرة معاشة بين المواطن والوطن.[2]

ويتشرب الفرد مبادئ وقيم الانتماء من خلال التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة وفى المؤسسات الثقافية والاجتماعية، ومن خلال وسائل الإعلام ومنظمات المجتمع المدني، ولكن يبقى أن منظومة التعليم هي التي تشكل الجانب الأساسي في ترسيخ قيم الانتماء وذلك من خلال الجوانب الآتية:

أ- الجانب الأول: الجانب المعرفي: الذي يتم من خلال تفاصيل العملية التعليمية، فنحن لا نحب الوطن أو ننتمي إليه دون أن نعرفه وندرك مكوناته، من هنا فان دراسة تاريخه والتعرف على انتصاراته وزعماءه وعلماءه وفنانيه ومبدعيه، وجغرافية هذا الوطن بمعنى

---

[1] - أشرف سيد أبو السعود، مرجع سابق، ص 196.

[2] - ناصر، إبراهيم عبد الله، **المواطنة** ، مكتبة الرائد العلمية، عمان،الأردن،2002، ص 261.

مقدار ثرواته وتضاريسه وكيف تمكن الإنسان من التعامل مع الطبيعة لتطويعها، أماكنه الجميلة ومشروعاته المثمرة.

ب- الجانب الثاني: الأنشطة التربوية: الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم الحديث يقوم على أهمية دور الأنشطة التربوية في استكمال العملية التعليمية، فالمؤسسات التعليمية التقليدية – الكتاتيب والمدارس الدينية – لم تكن سوى أماكن إيواء لتلقى وحفظ الدروس، لم يكن يتوفر بها معامل ومكتبات وملاعب وقاعات لممارسة الفنون، لذلك لم تكن تلعب دورا في تشكيل الانتماء، من هنا نجد أن الأنشطة التربوية الآن هي جوهر العملية التعليمية بمعناها الحديث وهى التي تساهم بالدور الأساسي في تشكيل الانتماء، كتحية العلم الصباحية وترديد النشيد الوطني، كما تقام في أثناءه الاحتفال بالمناسبات الدينية والوطنية ويتم فيه تكريم الرموز المتميزة، ويمارس التلاميذ بعضا من التمرينات الرياضية التي تساهم في تجديد النشاط والاستعداد ليوم دراسي فعال، وما يحدث في المكتبة من قراءات ومناقشات ومناظرات يساهم في تدريب التلاميذ على التعبير والإبداع وتشكيل الشخصية الإنسانية، كما تساهم بعض المواد كالتربية المدنية في غرس قيم حب الوطن والانتماء إليه، ومن خلال المنافسات الرياضية وكيفية الالتزام بقواعد اللعب واحترام الغالب للمغلوب يتم ترسيخ فلسفة قبول الآخر وكيفية التعامل مع مختلف القدرات، من هنا نستطيع أن نؤكد أن الأنشطة التربوية تلعب دور أساسي في تكوين الشخصية واكتساب معنى الوطنية والانتماء وتشكيل الهوية.[1]

2- دور المدرسة في ترسيخ الانتماء الوطني:

حرصت المجتمعات المتقدمة على تعميق الشعور بالانتماء لدى شبابها وذلك لأنه يمثل حجر الزاوية في حياة تلك المجتمعات واستقرارها وتماسكها، بل ومن الدوافع الرئيسة لتقدمها وباتجاه العالم إلى ما يعرف ب (العولمة الثقافية) في هذا العصر الذي اتسم بالتغيرات والتطورات المتلاحقة ونقل المعلومات وتزايد الاحتكاك الثقافي بين مختلف

[1] - محمد قربان نياز ملا، **التربية الوطنية**، مطبعة دار المنارة للنشر والتوزيع، جدة، 1991، ص 22.

شعوب العالم، كان لابد أن يقابل ذلك تعميقاً للشعور بالانتماء بأبعاده المختلفة لدى الأفراد.[1]

والانتماء أحد دعائم بناء الفرد والمجتمع والأمة، وبدونه لا يمكن للفرد أن يدافع عن وطنه ومجتمعه ويحميه أو يساهم بإخلاص في بنائه.

ويعد الانتماء للوطن من أهم القيم التي يجب على المؤسسات التربوية أن تحرص على تنميتها لدى الطلاب، نظراً لما يترتب عليها من سلوكيات إيجابية، ينبغي غرسها في نفوس الناشئة.

والانتماء للوطن ليس شعاراً براقاً بل ممارسة وتطبيقاً لمبادئ وقيم ورثناها خلفا عن سلف، ويمكن أن نتمثلها في حب الوطن، والاهتمام بخيره ورفاهيته، والولاء والإخلاص له، والحنين له وصعوبة الابتعاد عنه، والمحافظة على أسراره، والدفاع عنه. وإذا كان الانتماء للوطن ضرورة في بناء شخصية المواطن فلابد أن تواجه المؤسسات التربوية كالمدارس والجامعات، وكذلك المساجد وأجهزة الإعلام مطالب كل فرد نحو تعميقه، وذلك بأن تنمي لدى المواطن الاتجاه نحو الانتماء الوطني على أن يتجسد ذلك في صورة سلوك يدعم بناء الوطن وتقدمه.[2]

وحيث إن المدرسة إحدى المؤسسات التربوية في المجتمع فهي ليست معهداً للتثقيف العلمي والإعداد التربوي فحسب، بل هي المصنع الذي تعد فيه شخصيات المستقبل للالتحاق بالجامعة لكي يسهموا في الإنتاج والخدمات والدفاع الوطني لصالح المجتمع مما يعمق ويقوي الانتماء الوطني لدى الطلاب، وتأسيساً على ما تقدم فإن الدور الذي تقوم به يشتمل على الفعاليات والممارسات التالية:

2-1- التعليم في المراحل التعليمية المختلفة يجب أن يهيئ المتعلمين للحياة ويعمل على تأصيل الانتماء والولاء الوطني لدى المتعلمين على اختلاف أعمارهم وقدراتهم، وهذا لا يتم إلا من خلال أساليب تعليمية متطورة تعمل على ترسيخ هذه المفاهيم.

---

[1] - قوته عادل عبد القادر، **الانتماء للوطن**،ط2، مكتبة العبيكان، الرياض، 2005، ص 130.

[2] - سلامه هذال السعيدان، **الانتماء بين المفهوم السليم والتصرف الذميم**، الرياض، مجلة الحرس الوطني، السنة الرابعة عشرة، العدد 138، ص 60.

2-2- المعلم بما يملكه من إعداد أكاديمي ومهني، يقع عليه الدور الأساسي في تحقيق الانتماء الوطني لدى المتعلمين وخلق المواطنة الصالحة في نفوس تلاميذه.

2-3- إبراز دور التلميذ في ترسيخ بعد الانتماء الاجتماعي، من خلال إشراكه في بعض البرامج الاجتماعية، والتوعية العامة في مختلف المجالات مثل التوعية المرورية وغيرها.

2-4- غرس الروح الوطنية لدى التلميذ من خلال التعرف على مختلف رموز الوطن وذلك بتنظيم زيارات لمتاحف المجاهد، ولمراكز ومؤسسات السيادية للوطن، كالمحكمة، والولاية، والبرلمان.

3- المنظومة التربوية والانتماء الاجتماعي في ظل العولمة:

تعد المنظومة التربوية بمثابة القالب الذي تصاغ فيه شخصية الأمة، وتتشكل فلسفتها للوجود، فهي تسعى للحفاظ على مقوماتها وخصائصها الثقافية حيةً في العقول والنفوس، كما تعمل على توجيه حركتها في الحياة وكذا ممارسات أفرادها بما يتفق والطلب الاجتماعي.

ولكي تحافظ المنظومة التربوية على مبررات استمرارها فهي مطالبة دوما على الأخذ بعين الاعتبارات المستجدات والتطورات حتى تكون أداة للتحول الاجتماعي الواعي المتناغم مع التراكم المعرفي المتجدد والتطورات التقنية وغيرها التي تساعد على تسريع النمو الاقتصادي والازدهار الثقافي.[1]

ونظرا لذلك فإن من أولويات عملية التجديد أو الإصلاح التربوي أن يتم تحديد متطلبات الإصلاح بشكل عام، بما يسمح بتعيين كافة العناصر والشروط التي يجب توفيرها لإنجاح عملية التطوير للبرامج والمناهج.

وقد أصبح هذا المطلب أكثر إلحاحا في الوقت الراهن، بعد أن أصبحت الدوائر الخارجية هي التي تسعى لفرضه، وبعد اكتساح موجة العولمة لكافة المجتمعات والثقافات واختراقها للحدود والجغرافيات.[2]

[1] - عبد الله الرشدان، ونعيم الجعنيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق، عمان، 1994، ص 66.
[2] - جمال سند السويدي، **نحو إستراتيجية وطنية لتنمية قيم المواطنة والانتماء**، دراسة مقدمة إلى ندوة التربية وبناء المواطنة، 29-30 سبتمبر 2001م، كلية التربية، جامعة البحرين، ص 48.

وتعتبر العولمة نزعة شمولية توسعية، ذات قدرة كبيرة على استنفار وشحذ كافة العناصر والأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتقنية، بطريقة تتجاوز نطاق المكان والجغرافية وبآليات تَعبُر عوائق الحدود السياسية، ولذلك كانت تنطوي على أشكال جديدة للتعامل بين الأطراف الدولية[1].

وعليه، صار من الضروري أن تسعى البلدان إلى رسم السياسات وإقرار الإصلاحات التي بإمكانها مواكبة التطورات الحاصلة على كافة الأصعدة العالمية، وفي إطار التعاون الدولي الحر بعيدا عن الضغوطات والإملاءات، حتى تؤدي التربية والتعليم الدور المنتظر منهما، ولذلك لابد أن نطرح تساؤلات حول طبيعة متطلبات الإصلاح في ظل العولمة؟ وما هو الدور المنتظر من النظام التربوي في بلادنا كقناة لنقل التراث الثقافي وأداة للتحول الاجتماعي؟[2]

3-1- متطلبات الإصلاح التربوي:

تعتبر العناصر المشار إليها آنفا بمثابة تحديات ينبغي أخذها بعين الاعتبار لوضع سياسات ملائمة، بحيث يشكل كل تحد عامل تحفيز ودافعا قويا لتوفير المتطلبات القادرة على إنجاح عمليات الإصلاح التربوي، وقد أشرنا في معرض الحديث عن بعض هذه الإجراءات:[3]

أ- ضرورة الارتقاء بالمنظومات التربوية لتصبح مدخلا للتقدم والنمو، من خلال تكييف السياسات التربوية لتسمح بملاحقة المستجدات والتطورات السريعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وغير ذلك من المجالات الحيوية.

ب- ضرورة تحقيق تعلم نوعي وتعليم متميز للجميع، من أجل إنجاز استثمار حقيقي ومتميز للمـــــوارد البشرية، وكذا التحضير الجدي لمجتمع الاقتصاد المعرفي.

ج- لا بد من المزاوجة بين زيادة القدرة على التفاعل الإيجابي مع الثقافات العالمية والتجارب الإنسانية مع إثراء وتأصيل رصيد الأمة الثقافي، بحيث يساعد على ذلك على ترقية هويتها ويعمق تقاربها الثقافي مع الأمم الأخرى.

---

[1] - نور الدين زمام وآخرون، **الخطاب التربوي للعولمة**، دفاتر مخبر المسألة التربوية للعولمة، العدد الأول (سبتمبر 2005) ص 88.
[2] - نفس المرجع، ص 88.
[3] - نفس المرجع، ص 91.

د- لا بد من توفر إرادة السياسية صادقة تتبنى فعلياً وعلنياً الإصلاح وتضعه في قائمة أولوياتها، وتتعامل معه على أساس أنه مشروع وطني تنموي شامل، مع تحفيز وتوسيع مشاركة كافة الفاعلين في إنجاز ذلك.

هـ- ينبغي تبني رؤية تربوية تنموية شاملة لتنمية قطاع التعليم ككل، ووصل كافة مراحله من التعليم الابتدائي إلى التعليم الجامعي، ويشمل ذلك أيضا التعليم المهني، وذلك بقصد تقليص الفجوات بيم كافة المراحل، ومواجهة التحديات العلمية والتقنية الراهنة، وتطوير القدرات والمهارات والكفاءات بالشكل المطلوب.

و- فضلا عن ذلك يجب التأكيد على فلسفة تربوية مستقلة ونابعة من ثوابت المجتمع، وقادرة على توجيه المشاريع التربوية وفق اتجاهات أكثر دقة ورحابة.

ز- لا بد من التخفيف من الرتابة البيروقراطية، وتطوير الإدارة وترشيدها، ووضع ضوابط مرنة وصارمة، وعدم تهميش الكفاءات ووضع معايير للفرز، وكذا توظيف التقنيات الحديثة.

3 - 2 -المنظومة التربوية وتحديات العولمة:

عند الحديث عن مكانة التربية في حياة المجتمعات، إنما يتم الحديث عن علاقة حيوية بين التربية كأداة من أدوات التطور ووسيلة لا مفر من استخدامها في عمليات التقدم الحضاري، وبين المجتمع الذي يعد البوتقة التي تنصهر فيها كل العوامل الإنسانية والحضارية للأمم والشعوب. وقد أوضح التاريخ أن الشعوب التي تناست أو أنها عمدت إلى تناسي أهمية التربية كأداة فعالة في تقدمها، ووسيلة لا بد من الإفادة منها في تنمية مجتمعاتها، قد تأخرت عن ركب الحضارة وعاشت في ظلام الجهل والأمية، محاطة بضعف سياسي، وتخلف علمي واجتماعي واقتصادي وفكري.[1]

لذا فإن المجتمعات البشرية التي تعمل على استمرار المحافظة على ازدهار ثقافتها وتطور حضارتها، وتعمل أيضاً على درء الخطر لمنعها من التفكك والسقوط، هي المجتمعات التي تولي عناية فائقة بتنمية ثقافتها واقتصادياتها وتقنيتها، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا إذا

[1] - حامد عمار، **مواجهة العولمة في التعليم والثقافة**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2000، ص 32.

أصبحت هذه المجتمعات مجتمعات متعلمة، تلعب التربية دوراً أساسياً في تكوين أجيال من المواطنين من ذوي العلم والفكر والثقافة في مختلف صورها. فالتربية تحـرص وتؤكـد على ضرورة التفاعل الإيجابي بين الفرد ومجتمعه، وذلك لعدة أسباب أهمها:[1]

- أن المجتمع هو المكان الذي يعيش فيه الإنسان، ويتعايش مع أفراده وجماعاته، ويواكب تقدمه أو تخلفه، ويحقق فيه رغباته وميوله وطموحاته.

- أن المجتمع يعد المكان الذي تتشكل فيه الفردية الذاتية للإنسان، وتتكون هويته ويتحدد فيه اتجاهات سلوكه ومواهبه.

- أن المجتمع لا يمكنه التقدم والازدهار إلا إذا قام الفرد بدور فعـال بتطـوره، فتنميـة المجتمع تتطلب المشاركة الإيجابية للفرد، كمواطن صالح، مع خطط التنمية ومتطلبـات المجتمع من القوى البشرية العاملة فيه.

- أن المجتمع هو المكان الذي يحمل تراث الأمة وثقافتها وعلومهـا وفنونهـا وآدابهـا، وتتأصل فيه قيمها وأخلاقياتها وعقائدها وتقاليدها، ومن ثم فإن الفرد محتم عليه أن يشارك مجتمعه في تاريخه وتراثه وحاضره ومستقبله.

وهنا يبرز التساؤل التالي، ما دور التربية في عملية التغير الثقافي في ظل العولمة؟ عند الحديث عن التغيرات وأثرها على المجتمـع، نسـتذكر الفيلسـوف اليونـاني هـرقليس (**500**ق.م) الذي تألق فكره في تاريخ الفلسفة اليونانية، إذ دعا إلى أن الحقيقة الأساسـية في العالم الطبيعي في جوهرها هي "أن كل شيء في حركة مستمرة، وأن الاستقرار موت وعدم". فالتغير ظاهرة طبيعية في الكون، لا مفر منه ولا انفكاك سواء كان هذا التغير في الحياة الطبيعية أو في المجتمعات الإنسانية.[2]

وقد أكد ذلك المفكر الفيلسوف ابن خلدون، والذي تحدث في "مقدمته" وتحت عنوان علـم العمران البشري "أن من أهم صفات المجتمعات البشرية التحرك الدائب، والتنقل المستمر بين المجتمعات البشرية، وهذا يؤثر تأثيراً مباشراً وغير مباشر على أوضاع الشعوب في المجالات السياسية والاقتصادية والأخلاقيات والعادات والتقاليد والملل والنحل". بمعنى أن

---

[1] - حامد عمار، ص 34.

[2] - سيد ياسين، **في مفهوم العولمة** ، مجلة المستقبل العربي العدد 228، فيفري. 1998، ص 36.

المجتمعات البشرية ليست مجتمعات راكدة مستقرة بل تتحلى بظواهر حيوية متغيرة من اجتماعية واقتصادية وسياسية وغيرها. وهذا يؤكد على أن ثقافة المجتمع وفكره ليست بمنأى من عملية التغيير.

وبما أن التربية عملية تكيّف، وتفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها، وعملية التكيّف، والتفاعل هذه تعني تكيّف مع البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية ومظاهرها، وبما أن هذه العملية طويلة الأمد ولا نهاية لها إلا بانتهاء الحياة. فإنه يمكن للتربية أن تصبح أداة فعّالة في إدخال التغيير المطلوب لمعاونة المجتمع على النهوض والتطور، خاصة وأن التربية تهدف إلى:

- تربية الإنسان من الناحية العقلية والخلقية والجسدية والعاطفية والإنسانية، وذلك بالارتباط مع العديد من العوامل والروابط المحيطة (اجتماعية وقومية ودينية واقتصادية وسياسية وعلمية وتقنية....) وهكذا يتم إعداد الفرد للحياة الفعالة في المجتمع، ولحياة أسرية مع الآخرين بنجاح.

- تحقيق الإنسان لذاته والاهتمام بالفروق الفردية التي تميز شخصاً عن آخر بما يحصله من مكاسب فكرية وعملية، وكذلك إيجاد المواطن الصالح، وذلك بالتكيف الجيد في البيئة والمجتمع المحيط.

والجدير بالذكر أن للتربية دور كبير في عملية التغيرات الاجتماعية والعلمية والثقافية والفكرية التي تطرأ على المجتمع وذلك للأسباب التالية:[1]

- أن التربية لا يمكنها أن تنعزل عن المجتمع، ولا تنفصل عن المتغيرات التي تؤثر فيه دوماً، فالتربية تعتبر جزءاً متكاملاً داخل النسيج الثقافي والعلمي والاقتصادي والأدبي للمجتمع.

- أن التربية تتأثر تأثيراً مباشراً بمختلف التغيرات التي تحدث في المجتمع سواء كانت تلك التغيرات في الاقتصاد أو السياسة أو الاجتماع أو غيرها من ميادين الحضارة التي يعيشها المجتمع. كما أن التربية ينبغي عليها أن تؤثر أيضاً وبصورة مستمرة في إدخال تعديلات وتغيرات على بنية المجتمع وحضارته.

[1] - محي الدين عبد المنعم، **التربية بين القومية والعولمة**، مجلة كلية التربية، طنطا، العدد26، 1999، ص 18.

- أن التربية في أحسن ظروفها تكيف نفسها من حيث فلسفتها وأهدافها وبرامجها ومناهجها وخططها الدراسية بمتطلبات المجتمع واحتياجاته. فعملية التكيف هذه تصبح عملية مستمرة نتيجة استجابة التربية للمتغيرات التي تحدث داخل المجتمع لتطور في بنيته وحضارته.

- إن وظيفة التربية في واقع الأمر هي بناء جسور متينة وعلاقات مستمرة مع المؤسسات والمنظمات والهيئات الاجتماعية والثقافية والعلمية والاقتصادية بغية التعرف على نشاطها وبرامجها وما تحققه من إنجازات داخل المجتمع، وبذلك يمكن للتربية أن تؤثر في تعليم مواطنيها في كيفية التعامل الإيجابي مع تلك المؤسسات والمنظمات والهيئات التي تقوم بدور هام في تقدم المجتمع ونموه.

وهكذا يتضح أن التربية لا يمكنها أن تتواجد في فراغ أو أن تعيش بمعزل عن المتغيرات المستمرة التي تحرك المجتمعات، وتجعلها أكثر استجابة لمتطلبات واقع العصر الذي يعيش فيه الإنسان. ومن ثم فإن التربية يمكنها أن تقوم بدور فعال في حياة المجتمعات ولا تركن إلى عدم المبالاة والانعزال عن المتغيرات التي تحدث فيها، بل ومن واجبها أن تواكب تلك المتغيرات وتعمل على الاستجابة لها.

ولا يمكن أن تصبح وظيفة التربية مقصورة على تحقيق الأهداف التنموية لزيادة دخل الأمم والشعوب، وتطويرها اقتصاديا وصناعياً وتكنولوجياً، بل إن الرؤية الحديثة لوظيفة التربية أعم وأشمل من ذلك. فبجانب الوظائف التي تستهدفها التربية في إعداد المواطن للتنمية الاقتصادية، فإن مسئولية التربية في الدرجة الأولى هي إعداد "المجتمع المتعلم" حامل تراث أمته وثقافتها، عقيدتها وقيمها، عاداتها وتقاليدها.

وبهذا يمكن لوظيفة التربية أن تجمع بين شقين هامين في تطوير المجتمع وتقدمه هما:[1]

- **الشق الأول**: ما يرتبط ارتباطا مباشراً وغير مباشر بخدمة المجتمع اقتصاديا وتقنياً والعمل على زيادة دخله المادي.

- **الشق الثاني**: ما يتصل بالمحافظة على التراث العلمي والفكري والاجتماعي والأدبي والفني للمجتمع.

[1] - محمد حسن العمايرة، **أصول التربية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000، ص 122.

كما أن التربية مسؤولة عن الحفاظ على هوية المجتمع، وهوية المجتمع هي حضارته وعقيدته وعاداته وتقاليده وقيمه الأخلاقية وفنونه وآدابه وعلوم مجتمعه. لذلك فإن المحافظة على هوية المجتمع ونقلها من جيل إلى جيل تصبح مطلباً أساسياً في حياة المجتمعات تساهم التربية في تحقيقه. فهوية المجتمع تنتقل من جيل إلى آخر عن طريق أبنائه، وإذا أهمل أبناء المجتمع الواحد في نقل تراثه من جيل إلى آخر فإن هويته يصيبها الهزال، ثم تدريجياً تفقد تلك الهوية قوتها وحيويتها في حياة المجتمع.

ويمكن تحديد ثلاثة محاور أساسية تظهر دور ومسئولية التربية في غرس المعايير والقيم الاجتماعية والأخلاقية في حياة المواطنين:

- ضرورة تعرف الدارس على المعايير الأخلاقية السائدة لقيم مجتمعه.
- إن مسئولية التربية لا تنحصر في تعريف الدارس على القيم الاجتماعية والأخلاقية السائدة في مجتمعه بل تمتد لتشمل غرس تلك القيم والعمل على تعميقها في حياة الدارس.
- إن من أهم المسؤوليات التي ينبغي على التربية القيام بها في المجتمعات الإسلامية المعاصرة هي التأكيد على أهمية العقيدة الدينية كمنهج حياة.

لقد غدت متغيرات العولمة بتجلياتها وتياراتها ومنجزاتها، معطيات تاريخية موضوعية تفرض نفسها على واقع البشرية حاضراً ومستقبلاً، فالمجتمع أمام واقع جديد يجب التعامل معه بغض النظر عن ما يسطره من فرص وإمكانات وتحولات من ناحية، أو ما يحمل من مخاطر وتحديات وتهديدات من الناحية الأخرى. لذلك فالضرورة ملحة لاقتحام نتاج المعرفة والإلمام بالإمكانات وتوظيفها في عملية التطوير الحياتية والمؤسسية، بما فيها منظومة التربية والتعليم. وتتم تلك الإفادة من منظور خيارات المجتمع العربي التي يريدها، لا أن يدع الغير يحتكر ذلك الرصيد المعرفي ليوظفه كما يريد .

إلا أن تأثير العولمة على العملية التعليمية والتربوية العربية الإسلامية بدا سلبياً بحيث:[1]

- أخذت منظومة التبعية والهيمنة في مجال التعليم منعطفاً أكثر حدة، حيث حاول الغرب شد منظومة التعليم إلى مجال "العولمة" منذ نهاية السبعينات، وبلغت ذروتها مع بداية الدعوة لمشروع النظام العالمي الجديد.

---

[1] - احمد صدقي الدجاني، **الثقافة العربية والإسلامية وتحديات العولمة**، مجلة الكلمة، بيروت، السنة الخامسة، العدد 18، ص 73.

- بات النظام التربوي العربي الإسلامي يفتقر إلى إسهام جزء كبير من مفكريه ومثقفيه في تحديد وجهته، كما عانى الفكر التربوي العربي من التهميش في توجيه مسار التربية العربية الإسلامية، مما أدى إلى انحدار في المعايير الاجتماعية والأخلاقية.

لذلك يجب التشديد على أن الدعوة للتحديث والتجديد والابتكار والازدهار في المجتمع الإسلامي في مختلف مجالات الثقافة بما فيها من علوم وفنون وآداب واقتصاد وتقنيات وعمران وغيرها، يجب أن يتبعها وفي نفس الوقت دعوة للتمسك بالعقيدة والمحافظة على التراث والقيم الأخلاقية والتقاليد والعادات التي تعطي المجتمع الإسلامي هويته. ومن هذا المنطلق يمكن للتربية أن تقوم بدور إيجابي فعّال في إعداد المواطن لمجتمع متغير.

ويوضح الشيخ يوسف القرضاوي في كتابه "الحلول المستوردة وكيف جنت علينا" خشيته من أن تكون الدعوة لانفتاح المجتمع الإسلامي على ثقافة الغرب هي دعوة التبعية المطلقة للحضارة الغربية، والذوبان الكامل فيها، وأخذ كل شيء منها، واستمداد كل قيمة وكل مفهوم وكل نظام. كما ويحذر من الغزو الاجتماعي بعد الغزو التربوي والإعلامي بقوله "أن الغزو الاجتماعي المباشر بإدخال العادات والتقاليد الغربية والأذواق الغربية في حياة الأسرة المسلمة والمجتمع المسلم، واستغلال التربية والإعلام في تحبيب ذلك إلى الأنفس، وإضفاء نعوت الرقي والتمدّن في كل من ينسلخون عن شخصيتهم الدينية والقومية، ويمشون في ركاب غاصبيهم تابعين مقلدين حذو النعل بالنعل"[1].

ولا شك أن هذه التحذيرات في محلها بعد أن رأى الشيخ القرضاوي المجتمعات العربية والإسلامية تنبهر بالحضارة الغربية وثقافتها وتعمل على تقليدها ومحاكاتها دون التعرف على حقيقتها وأصولها، وعلى مدى ملاءمتها لعقائد المجتمع الإسلامي وقيمه ومثله العليا، وعلى مدى مواكبتها للفكر والتراث والثقافة التي عليها هذا المجتمع.

وبنفس الوقت يواصل " لا حرج ولا بأس من اقتباس العلم الطبيعي والرياضي ونحوه، وإنما الحرج والبأس في اقتباس الثقافة والتقاليد والأفكار والمفاهيم التي تتميز بها كل أمة عن غيرها، بل الواقع أننا حين نقتبس الجانب العلمي من الغرب لا نفعل شيئاً سوى أننا

[1] - يوسف القرضاوي، **الحلول المستوردة وكيف جنت علينا**، عالم الكتب،ط4، القاهرة، 2003، ص 96.

نسترد بضاعتنا، فنحن أصحاب هذا العلم وأولى الناس به، فقد أخذ الغرب أصول هذا العلم ومنهجه منّا كما اعترف بذلك كثير من الدارسين الغربيين المنصفين"[1].

وهكذا يتضح أنه عند الحديث عن انفتاح التربية العربية الإسلامية على ثقافة المجتمعات، يجب التأكيد على أن هذا الانفتاح لا يعني التقليد والمحاكاة لمجتمعات غربية أو شرقية، إنما يعني أن التربية ينبغي عليها في عالم متغير أن تستفيد من التجارب العلمية والخبرات التقنية التي تمارسها المجتمعات المتقدمة، ومن ثم تكيفها حسب تقاليد المجتمع العربي الإسلامي ومثله العليا وقيمه الأخلاقية.

فعملية انفتاح التربية على المجتمعات العالمية بشكل واع يحقق العديد من الأهداف الإيجابية أهمها:

- تبادل المعلومات والخبرات الحديثة في تخصص التربية مما يجعل المربين أكثر كفاءة، وأعمق خبرة، وأوسع أفقاً في تطبيق العلوم الحديثة والتقنيات المتقدمة في كافة مراحل التربية.
- تزويد أفراد المجتمع بالمعرفة التي تجعلهم قادرين على الإبداع والابتكار والتحديث.
- تعريف المربين بالمتغيرات والخبرات والمعارف الحديثة لغرض الإفادة والتطوير خاصة وأن العالم يعيش مرحلة سريعة التغير ثقافياً واجتماعيا وعلمياً وتقنياً وفكرياً.[2]

رابعا- المنظومة التربوية و الأبعاد الأخلاقية و الإنسانية:

يتعرض العالم اليوم لموجة من الجرائم الأخلاقية المتتابعة والمشكلات الاجتماعية الشائكة التي تتمثل في مظاهر مختلفة من الممارسات والأنماط السلوكية المنحرفة التي سلبت من الأفراد والمجتمعات السعادة والأمن والاستقرار وجلبت العديد من الأمراض والعداوات، وفي ظل عصر الإعلام وتقنيات الاتصال والعولمة تجد المجتمعات الإسلامية نفسها تعاني من تلك الجرائم رغم رصيدها الهائل من التعاليم الإسلامية والقيم الأخلاقية والعادات الاجتماعية التي بمجموعها تنشد بناء الإنسان بناءً متكاملاً.

[1] - يوسف القرضاوي، مرجع سابق، ص 96.
[2] - احمد صدقي الدجاني، مرجع سابق، ص 75.

وتجمع معظم الدراسات والبحوث على أن المسؤولية الأولى عن مثل هذه الظواهر السلبية في الأخلاق إنما يقع على المؤسسات التربوية بما تقدمه من مناهج دراسية تقصر اهتمامها على تزويد الطلاب بمعارف ومعلومات تقدم في الاختبارات فقط، وأمام هذه المظاهر السلبية في الأخلاق التي تجتاح مجتمعاتنا الإسلامية وأبناءنا الطلاب يرى عدد من التربويين اليوم بأن التربية الأخلاقية من الاتجاهات التربوية التي ستسهم في معالجة مثل هذه المظاهر.

وتعرف التربية الأخلاقية بأنها التعليم الموجه نحو تقديم المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لاكتساب السلوك المقبول (السلوك الحسن) وفقاً للتربية الإسلامية، فهي تعنى بتزويد النشء بالقيم الأخلاقية التي يريد المجتمع غرسها في أبنائه، كما تعنى بمعالجة السلوكيات المنحرفة ووقائية المجتمع من جرائم الأخلاق، وهذه من أهم وظائف المدرسة التي تسعى إلى تحقيقها من خلال المواد الدراسية والأنشطة والمعلم، وتتنوع الأساليب التي تقدم من خلالها التربية الأخلاقية للطلاب، ومن أهمها: القدوة الحسنة، وأسلوب الحوار، والتربية عن طريق المشاركة والممارسة العملية، وعن طريق غرس الإيمان بالرحمة الإنسانية، ويعتبر تضمينها ضمن أهداف ومحتوى المنهج المدرسي هو من أكثر الأساليب فاعلية.[1]

فقد أثبتت نتائج الدراسات التربوية الحديثة فاعلية التربية الأخلاقية في غرس الأخلاق والقيم المثالية في نفوس الطلاب، وتنمية القيم والأخلاق الإيجابية لديهم، كما أثبتت كذلك أن التربية الأخلاقية غير المباشرة والموجه من خلال عدد من المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية والعملية يكون أكثر قابلية لدى الطلاب، كما أكدت على أهمية تضمين التربية الأخلاقية في المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم بشكل تكاملي بأسلوبه الأفقي والرأسي، والاهتمام كذلك بتضمين الأنشطة التربوية والعلمية التي تهدف إلى إكساب الطلاب القيم الأخلاقية السامية، وتساعد في الحد من المشكلات والجرائم الأخلاقية التي يقعون فيها، وتزيد من استعدادهم للتعاون وتعميق احترام حقوق الآخرين في نفوسهم، مع مراعاة مستوى النمو الأخلاقي والبدني والنفسي للطلاب.[2]

---

[1] - عبد المحسن عبد العزيز حمادة، **مدخل إلى أصول التربية**، ط4، جامعة الكويت، كلية التربية، 1995، ص 152.
[2] - نفس المرجع، ص 153.

كما أكدت على نشر الوعي بين المعلمين بأهمية وضرورة تحقيق أهداف التربية الأخلاقية من خلال المفاهيم والموضوعات العلمية التي يقومون بتدريسها وأنماط وطرق التدريس التي يستخدمونها، فلم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة إلى الطلاب فقط، وإنما أصبح يقوم بعدد من الأدوار أهمها أنه مرب أخلاقي ومصلح اجتماعي، ولكي يحقق ذلك يجب أن يراعي مبدأين هما: عدم تحويل التدريس والتربية الأخلاقية إلى تلقين وقولبة، والثاني تربية الطلاب أخلاقياً من خلال الاكتشاف بالخبرة والمحاولة والخطأ والحوار الصريح وتوصلهم إلى الاستنتاج الأخلاقي بحرية واستقلال.[1]

أخيراً: إن التربية الأخلاقية الإسلامية تمتلك المقومات العالمية والأهداف السامية التي بتضمينها وتطبيقها في مناهجنا ومدارسنا وممارساتنا اليومية تستقيم حياتنا وتسمو أخلاقنا وتقل المشكلات والجرائم الأخلاقية في مجتمعنا، وإذا أدرك المسؤولون عن التربية والتعليم والمعلمون والمعلمات القائمون بهذه الرسالة العظيمة ذلك وطبقوه في تربية وتعليم أبنائنا الطلاب حققت التربية الأخلاقية فاعليتها في وقائية المجتمع من الجرائم الأخلاقية، والرقي به إلى أعلى المستويات في الأخلاق، ورسولنا- صلى الله عليه وسلم- يقول: (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق).

<u>خلاصة:</u>

نخلص من كل هذا إلى أن للمنظومة التربوية دور هام في بلورة الأفكار والتوجهات والاختيارات المفيدة المؤدية إلى تحقيق الانسجام المطلوب بين كل الفاعلين التربويين، من أجل خدمة الغايات الاجتماعية للتربية؛ لكن هذا المتعلم المستهدف بالتربية والتعليم، ماذا ينتظر من جهده التربوي التعليمي التعلمي الذي يبذله؟ ما هي طموحاته وتطلعاته ومؤهلاته التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار ؟ وهل هذه التطلعات تتوافق مع قيم ومكونات الحضارة والمجتمع الذي ينتمي إليه، بل القيم الإنسانية النبيلة كلها؟ وما إلى ذلك من الأسئلة.

و المدرس والمشرف التربوي كمسؤولين تربويين أساسيين على تنظيم وتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهاج ، إلى أي حد يمتلكان من الناحية النظرية والعملية، الأدوات الضرورية

---

[1] - مصطفى عبد القادر زيادة، وآخرون، **فصول في اجتماعيات التربية**، ط6، مكتبة الرشد، الرياض، 2007، ص 271.

اللازمة لتحقيق أهداف المنظومة التربوية في المجال الاجتماعي بفعالية تتجاوز التعثرات ومعوقات التعليم والتعلم؟ وهل هما مؤهلان في ظل المستجدات لتطوير إمكاناتهما الذاتية، لمسايرة تطورات العصر ولغته الإعلامية؟ أم هما خارج إطار عصرهما، لا يزالان منغمسين حتى النخاع في الممارسات التقليدية؟

ولا تستثنى الإدارة التربوية في هذا الوضع أيضا، والتي من أهم أدوارها تيسير تحقيق الغايات المسطرة للمنظومة التعليمية ككل، هل هي إدارة ذات أطر مؤهلة ومكونة تكوينا حديثا بإمكانه مسايرة المستجدات بما فيه الكفاية، ويحقق الحد الأدنى من تلك الغايات؟ وهل تتوفر على وسائل العمل المادية والمعنوية الضرورية المساعدة على تحقيق الانسجام اللازم بين كل الفاعلين داخل المؤسسات التعليمية ومكونات محيطها الاجتماعي والاقتصادي؟ وهل ترسانتنا القانونية الراهنة في شقها الإداري لا زالت فاعلة وصالحة في ظل الإصلاحات والاختيارات الجديدة؟ وما إلى ذلك من التساؤلات التي تبقى معلقة وتنتظر الجواب.

الفصل الثالث

المبررات الاجتماعية لتبني

إستراتيجية المقاربة بالكفاءات

تمهيد

أولا-التعريف بتجربة التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات

ثانيا-الأصول النظرية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات

ثالثا-محاور التجديد في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات

رابعا-أبعاد إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات

خلاصة

تمهيد:

إن من أسباب تطور الدول المتقدمة اهتمامها بالمجال العلمي والتربوي وريادة نُظمها التعليمية والتربوية والأكاديمية لعملية التنمية، فأدى هذا إلى تقدمها في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ولمواكبة العصر والوصول إلى أعلى درجات التقدم في بلادنا، فإن على الباحثين والهيئات المختصة، ضرورة إصلاح النظام التربوي وتعديله وتحديثه بالطرق العلمية الحديثة، بما يتوافق مع النظريات الحديثة في علوم التربية وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وبما يتوافق مع تطورات العصر، ومستجدات العولمة وتحدياتها الكبرى، التي أصبحت تطرح قضايا الانتماء الحضاري والثقافي، والالتزام بقيم المجتمع المحلي بقوة.

وشهدت الجزائر في السنوات الأخيرة تحولات وتغيرات تكاد تكون جذرية في العديد من المجالات، لذلك كان من الطبيعي أن يعاد النظر في النظام التربوي باعتماد إصلاح شامل يركز أساساً على بناء مناهج وفق مقاربات جديدة ومضامين تراعي كل التحولات المحلية والدولية، حتى تتمكن من تنشئة جيل قادر على التكيف مع قيم الحرية والديمقراطية ومحافظاً في نفس الوقت على هويته وتراثه.

وسوف نتعرض في هذا الفصل للإستراتيجية الجديدة المسمى التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، فنعّرف بها، وبأصولها النظرية، ومواطن التجديد فيها، ثم نتعرف على أبعادها الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والنفسية.

<u>أولا- التعريف بإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات :</u>

تعتبر عملية التجديد والتطوير عملية ضرورية تقتضيها التغيرات والمستجدات الطارئة في المجتمع، وقطاع التعليم من القطاعات التي عرفت هذا النوع من التجديد، فمن نظام المقاربة بالأهداف إلى نظام المقاربة بالكفاءات، حيث شكلت هذه الأخيرة محور عملية إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، حيث تخلت عن ما يسمى بالمقاربة بالأهداف التي لم يظهر ضعفها إلا في السنوات الأخيرة، بعد ظهور مصطلح المقاربة بالكفاءات عند الغربيين. وهو يشكل تصورا جديدا للعملية التعليمية التعلمية، يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي، بالاعتماد على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب

الكفاءات، بما يمكن المتعلم - مواطن الغد - من تحقيق حاجاته من جهة والتفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى.[1]

والمقاربة بالكفاءات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، وتنص: على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمّل المسؤوليات الناتجة عنها، وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية.[2]

1- إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من الناحية المفاهيمية:

1-1- المفاهيم ذات العلاقة بإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات:

أ- تعريف الكفاءة:

- **لغة** : ورد في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أنّ " كفاه الشيء، يكفي كفاية: استغنى به عن غيره، فهو كاف، كفى".

- والكفاءة: أي المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج، وهو أن يكون الرجل مساوياً للمرأة في حسبها ودينها...وغير ذلك .

- والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه.

- ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني Competentia وتعني العلاقة، تقابلها في الفرنسية Competence وقد ظهرت في سنة 1468 في اللغات الأوربية بمعان مختلفة.[3]

- اصطلاحا:

إن مفهوم الكفاءة يشوبه الكثير من الغموض والاختلاف، وفيما يلي نعرض بعض التعريفات الخاصة في المجال التربوي:

ــ الكفاءة عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية واجتماعية تمكن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية.[4]

ــ هي تجنيد مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والخبرات وتوظيفها لحل إشكال بسيط أو معقد يتعلق بالجانب الدراسي أو المهني أو الحياتي الخاص والعام.[1]

---

[1] - محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، شركة الهدى،ط2، الجزائر، 2004، ص11.
[2] - محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 12.
[3] ــ نفس المرجع، ص 37.
[4] ــ محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 42 .

- الكفاءة هي قدرة الشخص على استعمال المهارات والمعارف الشخصية، ضمن وضعيات (إشكاليات) جديدة، داخل إطار معين.[2]

- الكفاءة مفهوم يتضمن تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية.[3]

يمكننا أن نستنتج من تلك التعريفات، أن جُلها إن لم نقل كلها، تتفق على أن العناصر الأساسية التي تحدد الكفاءة هي:

- ينبغي على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات.
- تُترجم الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة.
- يمكن أن تطبق الكفاءة في سياقات مختلفة سواء كان السياق شخصياً أو اجتماعيا أو مهنياً.

مما سبق يمكن القول أن، الكفاءة هي: معرفة اندماجية من مجموعة من القدرات والإمكانات كالمعرفة والعلم والاستعداد وطريقة التفكير في سياق واحد لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة. فنقول هذا البنّاء كفؤ أي يمتلك مجموعة من القدرات التي تمكنه من بناء دار مثلا وهذه القدرات تتمثل في قدرة القياس والتحكم في الاستقامة وفن الديكور وحسن التصرف مع المواد الأولية للبناء....الخ.

ب - المقاربة:

المقاربة هي كيفية دراسة مشكل أو معالجته، أو بلوغ غاية، ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه فيه لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل، والمقاربة تعني الخطة الموجّهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة، في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل، والمؤثرات تتعلق بثلاث عناصر أساسية هي:

-المدخلات (المنطلقات)، -الفعاليات(العمليات)، -المخرجات (وضعيات الوصول)[1]

---

[1] ــ رمضان أرزيل ومحمد حسونات، **نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة** ج2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو،ط2، 2004،ص 45 .

[2] - خالد لبصيص، **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص ص 98، 99.

[3] ــ خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق، ص 54، 55.

ت- القدرة: هي القوة على الشيء وتعني الاستطاعة أو الاستعداد للقيام بشيء معين مثل المقارنة والترتيب..الخ.

ث- المهارة: هي قدرة وصلت إلى درجة الإتقان. ويمكن أن نطلق كلمة قدرة على أمور ترتبط بالمعرفة أما المهارة فهي توحي بالأمور التطبيقية.

نعني بالإدماج إقامة روابط بين التعلمات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة[2].

1-2- تعريف إستراتيجية التدريس:

ذكر عبد الله شقيبل أن استراتيجيات التدريس يقصد بها " تحركات المعلم داخل الفصل، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل"، وأكد: لتكون إستراتيجية المعلم فعّالة فإنه مطالب بمهارات التدريس (الحيوية والنشاط، الحركة داخل الفصل، تغيير طبقات الصوت أثناء التحدث، الإشارات، الانتقال بين مراكز التركيز الحسية،...).[3]

بينما أشار ياسين قنديل إلى أن "استراتيجيات التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات، وعلى أجود مستوى ممكن". [4]

ونخلص مما سبق، أن إستراتيجية التدريس هي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

1-3- تعريف إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات:

يقصد بإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات:

- البيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في المجتمع والعالم[1].

---

[1] - رمضان أرزيل ومحمد حسونات، **نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة**، ج1، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط2، 2004، ص 69.

[2] - إكزافي روجيس، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، ترجمة: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،ط2 2006، ص 26

[3] - رمضان إرزيل وآخرون، مرجع سابق، ج2، ص 16.

[4] - نفس المرجع، ص 17.

- وهي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثم، فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[2].

- وهي تلك الإستراتيجية التي تهدف إلى تعليم التلميذ الاعتماد على نفسه والتعرّف على قدراته الكامنة وكيفية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية[3].

1-4- مكونات استراتيجية التدريس :

تتكون إستراتيجية التدريس من المكونات الآتية:[4]

أ- الأهداف السلوكية، وتعرف أيضا بالأهداف الإجرائية، أو أهداف التدريس.

ب- التحركات التي يقوم بها المعلم، وينظمها ليهتدي بها في تدريسه، وهي بمثابة محور استراتيجية التدريس.

ت- الأمثلة المستخدمة لشرح الدرس.

ث- التدريبات، والمسائل، والوسائل المستخدمة للوصول إلى تحقيق الأهداف.

ج- الجو التعليمي، والتنظيم الصفي للحصة.

ح- استجابات التلاميذ، بمختلف مستوياتهم، الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم.

1-5-طريقة ومنهجية التدريس:

وهي مجموعة الطرق والمنهجيات والتقنيات التعليمية التي يتبعها المعلم والتي ينصح بها المنهاج كأفضل الطرق التي يجب إتباعها للوصول إلى الكفاءات المطلوبة.

---

[1] - حابي فريد، **مرجع سابق**، ص 76.
[2] - نفس المرجع، ص 11.
[3] - نفس المرجع، ص 45.
[4] - إكزافي روجيس، مرجع سابق، 27.

2- مبادئ المقاربة بالكفاءات :

ترتكز المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ الأساسية، أهمها:

2-1- المبدأ الأول: الكفاءة كمبدأ منظم للتكوين:

يتشكل برنامج التكوين من جملة من الكفاءات التي تؤدي دور المبدأ المنظم للتكوين، قد نعمل في بعض الحالات على ربط درس ما بكفاءة معينة فيما تتطلب تنمية الكفاءة في البعض الآخر دروس المقرر كله أو بعضاً منها.

كانت برامج التكوين في هاته الحالة تعد أساساً اعتماداً على مواضيع الدراسة الخاصة بمادة معينة، وكانت الدروس تنظم وفق هذه المواضيع، وباستبدال مجال المواد المعتبرة كمبدأ منظم للتكوين بالكفاءة، نلاحظ لدى أصحاب المقاربة بالكفاءة إرادة لوضع " تطبيق المعارف " في التربية الأولى بدلاً من مجرد " اكتساب المعارف".

2-2- المبدأ الثاني: تعيين الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه :

يُفضل هذا المبدأ " تطبيق المعارف" لذلك يصبح من الضروري تحديد ما ينبغي تحقيقه ويكون ذلك حسب السياق الذي تطبق فيه الكفاءة: سواء في التكوين المهني، أو في التعليم العام (ما قبل الجامعة)، وفيما يلي شرح موجز لكل واحدة من أنواع التكوين:

ــ في سياق التكوين المهني، حيث تكون تطبيقات المقاربة بالكفاءات أكثر عدداً، يكون المرجع الأساسي لتحديد الكفاءات المراد إكسابها في إطار برنامج التكوين هو وظيفة العمل، يمكن لهذه الوظيفة أن تعود إلى حرفة، أو تقنية، أو مهنة، أو تشمل وظائف عمل من نفس الطبع، وانطلاقا من المهام الخاصة بوظيفة عمل تشتق الكفاءات، وبالتالي ينتج عن ذلك برنامج تكوين خاص حسب وظيفة العمل.

ــ أما سياق التكوين العام (ما قبل الجامعة)، فإن تطبيق المقاربة بالكفاءات وارد. نعلم أن المرجع الأساسي لتحديد الكفاءات الخاصة ببرنامج تكوين هو احتياجات التكوين الجامعي (التخصصات)، لذا تبقى نماذج تطبيق هذا المبدأ في حاجة إلى تحديد خاصة في مرحلة التعليم الثانوي بالذات.[1]

---

[1] ــ المركز الوطني للوثائق التربوية، **الكفاءات**، موعدك التربوي، العدد 5، الجزائر، 2000، ص 23.

2-3- المبدأ الثالث: وصف الكفاءات بالنتائج و المعايير المرتبطة:

نلاحظ الاهتمام بتحديد ودقة ممكنة كل كفاءة من كفاءات البرنامج بحيث يمكن حصرها جيداً ونجد:

أ- النتائج القابلة للملاحظة والقياس المرتبطة بعرض كفاءة.

ب- معايير حسن الأداء التي ستكون بمثابة معايير النجاح.

ت- المحيط الذي سيجري فيه التقييم.

ويمكن أن تحمل ـ مكونات الكفاءة ـ تسميات مختلفة حسب الأوساط وكذلك شأن درجة الدقة المستعملة في وصف الكفاءات، ومهما كان الأمر فإن هذه التوضيحات سيعرفها كل المعنيين: سواء كانوا طلبة، أساتذة، وآخرون. وهذه الطريقة المعمول بها تؤدي إلى نوع من التوحيد لمعيار التقييم عندما تُقدم النتائج المستهدفة كتعليمات، على المدرس أن يميز بين منهجية التكوين وهي شخصية، وبين الكفاءة التي هي مقررة عليه.

2-4- المبدأ الرابع: مشاركة الأوساط المعنية :

على الأشخاص الذين تعنيهم احتياجات التكوين أن يكونوا قادرين على التدخل في إعداد البرامج وتطبيقها. هذه المشاركة مرغوب فيها عموماً عند تعريف الكفاءات وصفها وتقييمها. وفي مجال التكوين المهني نلجأ إلى خبرة ممثلي عمال الميدان، بينما في مجال التكوين ما قبل الجامعي، فإن ممثلي الأوساط الاجتماعية / الاقتصادية والأوساط الجامعية هم المعنيون مباشرة، وهذا لا يعني أن الأساتذة والطلبة وإطارات التعليم يستغنى عنهم في هذا السياق، فخبرتهم لا يمكن تجاوزها، وفي كل الحالات فإن مساهمتهم ضرورية.

2-5- المبدأ الخامس: التقييم المُركز على الكفاءات:

نقصد بالتقييم تقييم القدرة على إنجاز نشاطات بدل استعراض المعارف الشخصية. وهذا المبدأ له تأثير على جميع أنواع الاختبارات التي تسمح للطالب أن يبرهن عما هو قادر على إنجازه بطريقة مستقلة، والنتائج المرتبطة باستعراض كفاءة تقييم انطلاقا من معايير مُعدة مسبقاً.

إن التوضيحات المتضمنة في وصف إحدى الكفاءة (نتائج ومعايير) تُسهل عموماً الاعتراف بالمكتسبات، مثل تنسيق برامج التعليم المتوسط مع برامج التعليم الثانوي، وهذا الأخير مع برنامج الجامعة.[1]

2-6- المبدأ السادس: التعلم المُتمحْور على التطبيق:

أي وضع المتعلم مباشرة على اتصال مع الواقع كما هو الحال بالنسبة للتربصات والمخابر، والأعمال التطبيقية، والتمثيل.....وغيرها، تعتبر أمثلة لطرائق بيداغوجية ينبغي تفضيلها. فهي أكثر أهمية من نشاطات التعليم.

إنّ تطبيق هذا المبدأ سيُكون انعكاسات هامة على المستوى البيداغوجي، وهذا بوضع اكتساب الكفاءات في المقدمة. كل التنظيم البيداغوجي المرتبط بنشاطات التعلم محدد وفق هذا الهدف الوحيد: اكتساب الكفاءات.[2]

3- خصائص المقاربة بالكفاءات:

3-1- خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بخمس خصائص أساسية، هي:[3]

أ- تجنيد وتوظيف جملة من الموارد (معلومات، خبرات معرفية، سلوكات، قدرات، حُسن الأداء، معرفة سلوكية). بحيث تُشكّل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له.

ب- الغائية النهائية: إذ أن تسخير المواد لا يتم عرضاً، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يُسخّر مختلف المواد لإنجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية .

ت- الارتباط بفئة وضعيات (أي وضعيات ذات مجال واحد) إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلاّ من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة مثلاً في حل مسائل ما في

---

[1] ـــ سيد محمد دباغ بوعباد وآخرون، **لغتي الوظيفية، دليل المعلم**، السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، طباعة وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2004، ص 6.

[2] ـــ حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات -الأبعاد و المتطلبات-**، مرجع سابق، ص 22 23.

[3] - خير الدين هني، مرجع سابق، ص 59.

الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضاً لحل مسائل في الفيزياء، إلا إذا كانت الوضعية في المحلين السابقين (رياضيات، وفيزياء) هي من نفس فئة وضعيات (أي تتضمن قواسم مشتركة).

ث- التعلق بالمادة : بمعنى تُوظّف الكفاءة في غالب الأحيان معارف و مهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدّة مواد، أي أنّ تنميتها لدى المتعلم يقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها .

ج- قابلية التقويم: بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصّل إليه، حتّى و إن لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد مقاييس مثل هل الناتج الذي قدّمه المتعلم ذو نوعية ؟ هل استجاب إلى ما طُلب منه؟ أيضاً يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر عن الناتج وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية، الاستقلالية، احترام الآخرين، وهي كلها كفاءات.[1]

بناء على خصائص الكفاءة، نستخلص أن مفهوم هذه الأخيرة أوسع بكثير من الهدف لأن الكفاءة تستوجب تحويل المعارف والمكتسبات؛ إذ لا يكفي أن يُنفّذ المتعلم عملية تمرن عليها أو يسترجع معلومات مخزّنة في ذاكرته، بل الكفاءة بمعناها الحقيقي، تظهر في قدرة المتعلم على أن يختار بنفسه من بين ما يمتلكه من موارد وما يناسب وضعية هو بصددها، أي أن كفاءته تبرز حينما يقوم بتجنيد معارف، حُسن الأداء، والتكيف مع وضعيات جديدة وواقعية[2].

3-2- أهداف المقاربة بالكفاءات:[3]

تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

أ- إفساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلم الكامنة، لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.

ب- ربط التعليم بالواقع والحياة.

---

[1] ــ حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات -الأبعاد والمتطلبات-**، مرجع سابق، ص ص 21، 22 .

[2] -Roegiers (Xavier), **Une pédagogie de l'intégration- Compétences et intégration des acquis l'enseignement**, De Boeck, paris, 2002, p. 74.

[3] - حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات -الأبعاد والمتطلبات-**، نفس المرجع، ص 22.

ت- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

ث- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور و للظواهر المختلفة التي تحيط به.

ج- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

ح- تساهم في تحقيق النجاح لأكبر عدد من التلاميذ.

خ- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة أو مواجهة وضعية[1].

3-3- سير الحصة التعليمية وفق إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات:

انطلاقا من مستوى المتعلمين، والوسائل المنتقاة، يتم تسيير الحصص التعليمية باختيار الإستراتيجية المناسبة كمسعى لتنظيم الفعل التربوي، ويمكن تلخيص أهم مراحل اكتساب كفاءة عند تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات فيما يلي:[2]

أ – مرحلة الاستكشاف:

طرح إشكالية تتحدى التلاميذ وتثير دوافعهم فيحاولون التغلب عليها عن طريق بذل الجهد الفردي أو الجماعي كأفواج أو أفراد وبذلك يتم التقويم الأولي للإنجاز بناء على معايير تقويم أولية.

ب – مرحلة التعلم المنهجي:

وتتعلق بالمضامين أو المحتويات المقررة التي يتم تنظيمها في شكل نشاطات متدرجة تتضح من خلالها الأداءات المطلوبة.

ت – مرحلة الإدماج:

وهي مرحلة تتعلق بالمكتسبات الجديدة أو التطبيق من خلال تمارين.

ث – مرحلة التقويم النهائي:

في هذه المرحلة يمكن الحكم على مدى تحكم المتعلم في الوحدة ككل من خلال وضعية حقيقية أو وضعية مشابهة للوضعية الإشكالية التي يعالجها المتعلم دون الاستعانة بالمعلم.

---

[1] -Jonnaert (Philippe), **Compétences et sociocontructivisme un cadre théorique**, Ed.DeBoecck université, Bruxelles, 2002, p139.

[2] - حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات -الأبعاد والمتطلبات-**، مرجع سابق، ص 76.

3-4- التقويم في المقاربة بالكفاءات:

يقول سيد دباغ: «التقويم يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار، أو هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة».[1]

أ-تعريف التقويم:

هناك تعاريف متعددة للتقويم ومنها:

يعرف جرولاند التقويم بأنه عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية.[2]

فالتقويم هنا يتم لمعرفة مدى تحقيق التلاميذ للأهداف التربوية. وقد عرف بلوم وزملائه التقويم على أنه إصدار الحكم على قيمة من القيم لأجل غرض معين، أو على مجموعة أفكار، أو حلول، أو طرق أو مواد وغيرها، وتتضمن عملية إصدار الحكم باستخدام معايير ومستويات للتقييم تحكم مدى دقة هذه الأمور وهل هي اقتصادية وكافية أو غير ذلك[3].

يشير هذا التعريف إلى أن التقويم إصدار أحكام على قيمة معينة، وذلك من خلال معايير معينة للتقييم لمعرفة مدى صحة هذا القيم.

ويعرف عبد الحليم مسني التقويم بأنه الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها[4].

نستخلص من هذا التعريف أن التقويم يتم بطريقة علمية لتشخيص موضوعه وتعديلهم من خلال اكتشاف النقائص فيه.

وحسب حاجي فريد في مؤلفه بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (2005) أن التقويم عنصرا أساسيا في العملية العلمية يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونواتج التعلم المنبثقة فيها.

---

[1] ــ سيد دباغ بوعباد وآخرون، مرجع سابق، ص 10.
[2] - محمد الصالح الحثروبي، مرجع سابق ، ص 117.
[3] - فؤاد سليمان قلادة، **الأهداف والمعايير التربوية، وأساليب التقويم**، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، 2005، ص 256.
[4] - محمد الصالح الحثروبي، مرجع سابق ، ص 117.

ويعرف التقويم بالكفاءات بأنه عبارة عن سعي يرمي إلى إصــدار حكــم مــدى تحقيــق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار [1].

يتضح من هذا التقويم يعتبر من أهم عناصر العملية، وأن التقويم بالكفاءات يقــوم على مدى قدرة المتعلم على أداء النشاطات اليومية.

وقد جاء في منهاج التربية المدنية وفق الصيغة الجديــدة للمنــاهج (ديســمبر 2003) أن التقويم جزء من عملية التعليم فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها. كمــا أنــه كاشف للنقائص ومساعدة على تشخيص الإختلالات والتذبذبات التي يمكــن أن تحصــل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة.

كما أن التقويم التربوي المقترح في هذا المستوى هو التقويم الذي يقوم على قياس أداءات المتعلم خلال مختلف نشاطاته التعليمية، أو بعدها، وذلك بوضعه أمام وضــعيات إشكاليات، ومعانيه ردود أفعاله وتصرفاته ، لإثبات كفاءاته في حلها[2].

وعليه فالتقويم هو إصدار أحكام على مدى قدرة التلميذ علــى تحقيــق الأهــداف التربوية، وذلك يكشف النقص أو الخلل في العملية التعليمية من أجل تعديلها وتحسينها.

ب- خصائص التقويم بالكفاءات :

يتميز التقويم بالكفاءات عن التقويم التقليدي في أنه يركز على أداء المــتعلم و مــدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية، في وضعيات جديدة. على حــين يوجــه التقــويم التقليدي اهتمامه إلى نسبة تحصيل المعارف لدى المتعلم.

ويمكننا إبراز هذه الخصائص من خلال الجدول التالي:[3]

---

[1] - حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات-**، ص 65.
[2] - مديرية التعليم الأساسي ، مرجع سابق ، ص 38.
[3] - خير الدين هني، مرجع سابق، ص ص 191، 192.

الجدول رقم (3)

يوضح الفرق بين المنظور التقليدي و منظور المقاربة بالكفاءات:

التقويم بالمنظور التقليدي	التقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات
ـــ القدرة على التخزين والتكديس واستعراض المعارف النظرية للظهور بالتفوق والنجاح.	ـ القدرة على جودة الأداء وتجنيد المكتسبات استثمارها ضمن وضعية جديدة، لها دلالة بالنسبة للتلميذ.
ـ اختبارات تحصيلية، تبرهن على ما أصبح المتعلم قادراً على حفظه واستظهاره (كفاءة الحفظ والاسترجاع).	ـ اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادراً على أدائه ضمن وضعيات (إشكاليات) (كفاءة الأداء).
ـ يبرهن على النجاح الدراسي، بمنح الشهادة.	ـ تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء، ضمن برنامج محدد.
ـ تركيز الاهتمام على الانتقال من مستوى إلى آخر في إطار جهود مشتركة.	ـ التركيز يقوم على قياس بناء الكفاءات بين المستويات في شكل عمودي وأفقي (إدماجي).
ـ التقويم مرتبط بنسبة النجاح.	ـ التقويم مرتبط ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي تطبق فيه.
ـ التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي.	ـ التقويم يشتمل على كل الوسائل التي تُمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.
ـ المعلم هو الذي يُصدر ملاحظاته ومبادراته.	ـ خضوع الملاحظة والمقابلة إلى مستلزمات المقاربة نفسها.

من خلال الجدول نلاحظ أن التقويم بالكفاءات هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار. وبعبارة أوضح، هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة. وبناء على ذلك يمكن القول أن تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

لكن التقويم من المنظور التقليدي، يقتصر على منح المدرس علامة للمتعلم بعد القيام بمراقبة أو فرض أو اختبار. وهي العملية التي أصبح ينظر إليها بأنها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التعليمي/التعلمي.

ت- أنواع التقويم بالكفاءات :

هناك أنواع متعددة للتقويم، حيث ينقسم التقويم من حيث وقت إجرائه إلى ثلاثة أنواع هي:

-النوع الأول: التقويم التشخيصي الأولي أو التمهيدي:

ويتم قبل بداية التعلم، ويتضمن تحديد المستوى، والقدرات الذهنية والاستعدادات الخاصة بالمتعلمين، كما يهتم هذا النوع من التقويم بالكشف عن الصعوبات في عملية تحصيل المعلومات، وتنمية الكفاءات، كما يساعد هذا التقويم على جمع البيانات والمعلومات عن التلاميذ بخصوص وضعهم الاجتماعي وظروفهم المدرسية، ويُمكن المعلم من معرفة وضعية الانطلاق بناء على المعرفة الدقيقة لمستوى المتعلمين والحصيلة النهائية لما تَلقوه من تعلم سابق.[1]

-النوع الثاني: التقويم التكويني (البنائي):

وهو التقويم الذي يقوم به المعلم أثناء الدرس أو أثناء العام الدراسي، وذلك لمعرفة مواطن القوة والضعف التي تظهر في أداء التلاميذ ومدى استعابهم للدرس ومحاولة تصحيحها من طرف المعلم وذلك بتغيير طريقة التدريس مثلا ومن الوسائل التي يستخدمها المعلم في هذا النوع من التقويم الأسئلة الحوارية أثناء الدرس أو الاختبارات القصيرة المدى أو الواجبات المنزلية، وباستخدام هذا النوع من التقويم بشكل منتظم ومستمر يصل كل من المعلم والتلاميذ إلى تغذية راجعة من خلالها يتعرفون على أخطائهم وهذا يساعد على تقدم العملية التعليمية وكما أن هذا التقويم يمكن الطالب من اكتساب المعرفة بشكل دقيق[2].

يتم هذا التقويم على طول العام الدراسي سواء في نفس الحصة أو من خلال الاختبارات أو الواجبات المنزلية، وذلك لمعرفة المعلم مدى لإدراك تلاميذه للدروس التي

[1] ــ محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 125.
[2] - نبيل عبد الهادي، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل، الأردن، 2001، ص 87.

يقدمها، وبذلك يكتشف إذا ما كانت طريقة ناجعة في التدريس أم لا ليتمكن من تقديرها أو تغييرها.

-النوع الثالث: التقويم الشامل (الختامي):

وهو التقويم الذي يجري في نهاية المقرر الدراسي أو مرحلة دراسية أو فصل أو عام دراسي. ونطلق عليه تقويم ما بعد التعلم[1].

والتقويم هنا يعتمد على تحديد الرسوب والنجاح في ضوء درجات المتعلمين التي حصلوا عليها بالإضافة إلى الحكم على جهود المعلمين، أنفسهم وفعاليات المعلم والمدرسة وإجراء مقارنات وتوجيه المعلمين إلى تخصصات أوضح بالإضافة إلى الكشف عن فعالية المنهج والوسائط التعليمية في التدريس[2].

يتم هذا التقويم آخر العام الدراسي حيث يحكم التلاميذ من خلاله بالرسوب أو بالنجاح، ويعرف من خلاله مدى مهارة المعلم في التدريس، ومدى قدرة المنهاج والوسائل التعليمية على تحقيق الأهداف والغايات التربوية المرجوة منها.[3]

وقد جاء في منهاج التربية المدنية أن التقويم بنائي وتجميعي يعتمد أداء المتعلم في صيرورة التكوين وتحقيق الكفاءات من أدواته مقاييس الأدوات المختلفة.

وفي هذا السياق فإن التقويم الذي يمكن اعتماده كأداة لمتابعة المسعى التعليمي للمتعلم، ينبغي أن يتميز بما يلي :

- يهتم بتكوين المتعلمين باكتسابهم ما يمكن من مهارات الأداء والايجاز والاتفاق.
- يشخص طبيعة التغيرات التعليمية من مصادرها، وكيفية تذليلها.
- يحسن أداءات المتعلمين في عملية التعلم.
- ينظم وتيرة التعلم وفق الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يكون مستمرا.

ومن أدوات التقويم اعتماده على وسيلتين أساسيتين هما:

---

[1] - نبيل عبد الهادي، مرجع سابق ، ص 458.
[2] - عبد الحميد سيد أحمد منصور وآخرون، **التقويم التربوي**، دار الأمين، القاهرة، ص 24.
[3] ــ عربي عقون، **مدخل إلى التقييم التربوي**، دار الهدى للطباعة و النشر، الجزائر، 2006، ص 20.

- الاختبارات: الشفوية والكتابية والأدائية (أقوال وأفعال) وتقوم هذه الأداءات على التدرج من الوضعيات الشفوية إلى الوضعيات الكتابية مرورا بالوضعيات الأدائية.
- الملاحظة: تتمثل في مراقبة سلوك المتعلمين داخل المدرسة من خلال مؤشرات معينة ضمن وضعيات إشكالية يمكن أن تتخذ أشكالا متنوعة منها:

إكمال الناقص، المساءلة، إعادة الترتيب، الفرز.

وصفوة القول: أن التقويم عنصر رئيسي في منهاج التربية المدنية، و الذي يقوم على الكشف على ما إذا كان التلاميذ قد حققوا الأهداف التربوية المرجوة من التربية المدنية والتي تتمثل في مدى تكون تكيف الفرد مع المجتمع وتفاعله معه ايجابيا، والالتزام بقيم ومعايير المجتمع واحترام القانون والأعراف والعادات والتقاليد.

ث - قياس التقويم بالكفاءات:

إنّ قياس الكفاءات يؤدي إلى معرفة النفس مما يساعد على تحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات ومشكلات عملية، وذلك أنّ المتعلم يستطيع بواسطة القياس إقامة علاقة بين الكفاءات المكتسبة والقدرات مما يمكنه من القيام بمهام وأنشطة انطلاقاً من قاعدة **أنا = ما أعرف فعله**.

ومن وسائل قياس الكفاءات نذكر وسيلتين:[1]

- **الوسيلة الأولى: الملاحظة التكوينية**: ويقصد بها المشاهدة التي يقوم بها المعلم، بحيث يسجل كل ما يلاحظه سواء كانت سلوكية أو تربوية أو اجتماعية....ولابد من توفر مجموعة من الشروط:

- الشرط الأول: وضوح الهدف.
- الشرط الثاني: سهولة تحويل المشاهدة إلى بيانات رقمية.
- الشرط الثالث: القدرة على استعمال أدوات أو وسائل الملاحظة عند الحاجة.

إن أفضل طريقة لضمان الموضوعية وتفادي التعسف والذاتية وتقدير الكفاءة هو جعل المتعلم في وضعية معقدة، بحيث يتسنى للمعلم أن يتأكد مما إذا كان قادراً على تمثلها والخروج منها منتصراً بفعل تجنيد جملة من المعارف.

[1] - رمضان أرزيل وأخرون، مرجع سابق، ص 267.

- **الوسيلة الثانية الاختبارات**: الاختبار هو أداة تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها يختاروا جواباً من عدة أجوبة تُقترح عليهم.

وينبغي في بناء الاختبار بمقاربة الكفاءات مراعاة الشروط التالي:[1]

- الشرط الأول: أن تتناول عناصر الاختبار تقويماً لإنتاج التلاميذ.

- الشرط الثاني: أن يكون مستوعباً لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.

- الشرط الثالث: أن يقيس فعلاً مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمنية.

- الشرط الرابع: أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة، وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.

- الشرط الخامس: أن تكون الأسئلة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.

- الشرط السادس: وأخيراً لابدّ من وضع سلّم دقيق للتنقيط بحيث ترتبط كل نقطة بالتأكيد الفعلي من تحقيق مؤشر الكفاءة.[2]

ثانيا- الأصول النظرية للإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات:

1- النظرية السلوكية :

هي مذهب في علم النفس، يُعتبر التعلم لا يخرج عن كونه استنتاجات ملحوظة، تظهر في السلوك الظاهري، يصدر عن المتعلم ويمكن ملاحظته.

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه[3] ــ في تحليل عملية التعلم ــ إلى أن التعلم لا يتم إلا عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلم. ويرمز السلوكيين إلى المعادلة السلوكية بالرمز (م، إ)، (مثير، استجابة)، أي أن المثير يؤدي إلى استجابة.

لذلك ركزت النظرية السلوكية وبشكل أكثر، على السلوك الناتج عن التعلم ومن ثم وجهت اهتمامها إلى ما يجب على المعلم فعله من أساليب العرض والتدريب المتكرر، والتعزيز.

ولكي تتحقق الأهداف من التعلم فإن السلوكيين ركزوا على وجوب صياغة أهداف تعليمية دقيقة، توصف السلوكات القابلة للملاحظة وذلك بتقسيم المحتوى الدراسي إلى

[1] - محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 133.
[2] ــ محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 133، 134.
[3] ــ من أعلام المدرسة السلوكية: واطسن، سكنر، بافلوف.

وحدات تعليمية مرتبة، وتقديم أمثلة حول بعض المفاهيم والتطبيقات الآتية، في شكل فروض واختبارات، تظهر قدرة المتعلم على مجرد التعرف و الإجابة الصحيحة.

ويتحمل المعلم وحده مسؤولية تحقيق أهداف التعلم بتهيئة الشروط البيئية الملائمة والتعزيز الذي يشجع المتعلم على تحقيق السلوك المنتظر.

أما المتعلم فيظهر كمتلقي، يتوقف دوره على استقبال الإشارات من معلمه فتُصب المعلومات في ذهنه، وتصبح هذه المعلومات مفروضة عليه من الخارج عن طريق المعلم.

اتضح لنا أن السلوكية تهتم بالسلوكات التي ينجزها المتعلم، من غير الاهتمام بالسيرورات الذهنية التي تتدخل في التعلم.[1]

يرى **ماسلو** أن النظرية السلوكية جاءت لتجعل الطفل يتعلم بسرعة في المدرسة وتدعوه إلى نيل إعجاب المُدرس من خلال استجابته، إلا أن الملاحظ هو أن التعلم وفق الممارسات السلوكية يُعلم الطفل أن الإبداع والنقد ليست لهما أهمية كبيرة.[2]

2- النظرية المعرفية :

أساس هذه النظرية هو علم النفس المعرفي، من روادها« **نعوم تشمسكي**» و« **تاريف** »، وانطلقوا من السيرورات الذهنية التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله عند المتعلم.[3]

فهي ترتكز على الذاكرة، أو على إعادة شيء سبق تعلمه، والأهداف التي تفترض إنجاز عملية ما، تتطلب من الفرد أن يحدد المشكلة الأساسية، ثم يستعين بأفكار ويربطها بأفكار أو طرائق منهجية سبق تعلمها.[4]

يرمي الهدف العقلي إلى جعل التلميذ قادراً على إنجاز عملية عقلية ما، على اعتبار أن لهذه العملية مكونات ثلاثة، هي:[5]

ـــ العملية العقلية.

ـــ الموضوع الذي يُمارس عليه النشاط.

[1] ـــ خير الدين هني، مرجع سابق، ص ص 88، 90.
[2] - برتراند يا، **النظريات التربوية المعاصرة**، ترجمة: محمد بوعلاق، قصر الكتاب، ط4، الجزائر، 2001، ص 31.
[3] ـــ خير الدين هني، مرجع سابق، ص 90.
[4] ـــ رمضان إرزيل و آخرون، ج2، مرجع سابق، ص 62.
[5] - نفس المرجع، ص 62.

ــ نتائج النشاط.

3- النظرية البنائية :

من رواد هذه النظرية « **جون بياجي** » والذي يرى أن المعرفة تنتج من أعمال يقوم المتعلم باستنتاجها، لذلك وجه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه وهذه المعارف تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية. وأن تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها ونفعيتها.

وتقوم النظرية البنائية على ثلاثة معطيات:

ــ في سياقها الإبستمولوجي، تعتبر بناء من قبل المتعلم وليست معطاة.

ــ في مجال علم النفس المعرفي، تركز على السيرورات " التمشيات الذهنية " التي تتدخل في التعلم، وليس على المثير والاستجابة. فهي تحلل الآليات الذهنية التي تتدخل في بناء المعرفة الجديدة.

ــ أما في المجال البيداغوجي، فهي تتضمن الإستراتيجيات التي يضعها المدرس ليساعد المتعلمين على بناء معارفهم.[1]

4- النظرية الاجتماعية :

من روادها الباحث الروسي فيقوتسي ودواز ومونيي. ويذهب هذا الفريق في تحليله لعملية التعلم، إلى أن الوسيط المعرفي يلعب دوراً هاماً في البناء المعرفي، ويتجلى ذلك في أهمية الوساطة المعرفية التي يؤمنها المعلم، بين طرفي العملية التعليمية، (المتعلم والمعرفة).[2]

وهذا يعني أن النظرية الاجتماعية تعتبر بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يقوم بدور فعال في تطوير الاستعدادات الذهنية للمتعلم، فهم يرون أن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً كبيراً في بناء الأدوات المعرفية، والدخول في تفاعلات اجتماعية جديدة تكون أرقى من سابقاتها.[3]

---

[1] ــ خير الدين هني، مرجع سابق، ص 91.

[2] ــ وزارة التربية والتكوين، **المقاربة بالكفايات في المدارس الابتدائية**، الوحدة التكوينية 1، 2، المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية، الجمهورية التونسية، جانفي 2004.

[3] ــ خير الدين هني، مرجع سابق، ص 92.

ثالثا- محاور التجديد في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات:

1- محاور التجديد في المحتوى:

إن من ضمن ما جددت فيه إستراتيجية التدريس وفق مقاربة الكفاءات وضع محتويات ومضامين جديدة تتناسب مع الحداثة والواقع الحالي وقد اعتمدت هذه الإستراتيجية عند بناء المحتوى على عمليتين أساسيتين:

1-1- عمليات بناء المحتوى:

أ- العملية الأولى: عملية اختيار المحتوى وتستند إلى المعايير الآتية:

-المعايير الأساسية: وتشمل ما يلي:

- معيار الصدق: وله عدة معاني، منها علاقة المحتوى بالأهداف، وعلاقته بالصدق العلمي، وإمكانية كشفه لطرق البحث، وصدقه الاجتماعي والثقافي أي تناغمه مع المطلب الاجتماعي والثقافي للمجتمع.

- معيار الدلالة: ويقصد بدلالة المحتوى أهميته بالنسبة للمجال المعرفي ومدى مساهمته في تطبيق المعلومات، و تنظيم الحقائق واجتياز الحواجز بين المواد.

-المعايير الثانوية: وتشمل ما يلي:[1]

-تلبية حاجات المتعلم واهتماماته.

-منفعته في حلّ مشكلات الحاضر والمستقبل.

-ملاءمته للواقع الاجتماعي.

قابليته للتعلّم.

ب- العملية الثانية: عملية تنظيم المحتوى، وتعتمد المعايير الآتية:

- معيار تحديد نطاق المنهج: ويتناول اتساعه وعمله، والمجالات التي يتضمنها، ومدى التعمق في هذه المجالات، وما ينبغي على كل التلاميذ تعلمه، وما ينبغي أن يتعلمه بعض التلاميذ ولا يتعلمه البعض الآخر.

---

[1] - خير الدين هني، مرجع سابق، ص 117.

- معيار التكامل: وهو الذي يبحث في العلاقة الأفقية بين خبـرات المنـاهج أو أجـزاء المحتوى لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر توحدا توجه سلوكه وتعامله بفعاليـة مـع مشكلات الحياة.

- معيار الاستمرارية: وهي التكرار الرأسي للمفاهيم الرئيسية في المـنهج ، فـإذا كـان مفهوم الانتماء الاجتماعي مهما في التربية المدنية، فينبغي تناوله مرات ومرات في منهج مادة التربية المدنية.

- معيار النتائج: وهو الترتيب الذي يعوض به المحتوى على امتـداد الـزمن. ويـرتبط التتابع بالاستمرارية، فهناك تداخل بينهما، ولكن التتابع يذهب إلى أبعد مما تـذهب إليـه الاستمرارية، فنفس المفهوم أو العنصر يمكن أن يعالج بنفس المستوى مرات ومرات، فلا يحدث نمو في فهمه أو في المهارات أو الاتجاهات المرتبطة به.[1]

1-2- التجديد في مفهوم المعرفة:

المعرفة هي كل الأفكار والمعلومات والمعتقدات والقيم التي تراكمت عبر السنين والحقب لتشكل تراثا معرفيا للإنسان، والتي تنتظم عادة في شكل مذاهب أو نظريات أو أنسـاق أو تخصيصات متمايزة عن بعضها، مثل الفلسفة والفيزياء، والأخلاق والمنطق والرياضيات.
يمكن التمييز بين أنواع من المعارف حسب مصدرها وهي:

أ- المعرفة الحسية (المحسوسة) وتتميز بما يلي:[2]

- معرفة تنطلق من ملاحظة الوقائع الحسية.

-تلعب في بنائها الحواس الدور الرئيسي.

-تتشكل من مفاهيم وأفكار تعكس الوقائع الحسية بدون زيادة ولا نقصان.

ب-المعرفة العقلية وتتميز بما يلي:

-معرفة تنتج عن نشاط العقل (بديهيات بسيطة وصحيحة في ذاتها).

-معرفة يعرف فيها الاستدلال الاستنباطي الدور الرئيسي.

-تتشكل من مفاهيم مترابطة فيما بينها بواسطة علاقة متنوعة، ولا تستخرج من الواقـع المحسوس مباشرة.

---

[1] - خير الدين هني، مرجع سابق، ص 118.
[2] - رمضان ارزيل وأخرون، ج1، مرجع سابق، ص 119.

-معرفة لا تعكس الواقع المحسوس، ولكنها تتعداه فيما تطرحه من حالات ممكنة ومختلفة، قد لا نصادفها في ذلك الواقع.

-صلاحية المعرفة العقلية غير مرتبطة ضروريا بالملاحظة والتجربة، بل تعتمد على التحقق المنطقي.

ت-المعرفة البنائية وتتميز بما يلي:[1]

-معرفة تنتج عن تفاعل جدلي بين العقل والحواس ، وبين النظرية والتجربة.

-يتم بناؤها من طرف الإنسان (الباحث) من خلال نشاط تفاعلي مع الموضوع.

-تتكون من مفاهيم وتصورات عقلية قابلة للتعديل عندما تعجز عن استيعاب معطيات تجريبية (نسبة المعرفة).

-تلعب فيها التجربة دور الفاحص وليست أصلا أو مصدرا لها.

- تتطور من خلال طفرات يصبح بموجبها الجديد منفصلا عن القديم (القطيعة).

ث-المعرفة الحدسية:

المعرفة الحدسية هي نمط من المعرفة ينتج إما عن رؤية عقلية مباشرة مثلما هو الشأن عند بعض الفلاسفة كديكارت، وإما رؤية قلبية مباشرة تسمى ذوقا أو إشرافا كما لدى المتصوفة كابن عربي، أو الحلاج، أو الغزالي، و من أهم خصائص المعرفة الحدسية أنها تتم دون وسائط (العقل والتجربة). وتأتي في شكل لوامع وبوارق، وحدوس، وتتجاوز المعرفة العقلية والمعرفة التجريبية، على حدّ سواء[2].

2- محاور التجديد في المناهج والأهداف :

2-1-مفهوم المنهج:

إن مفهوم المناهج لا يقتصر على ما كان يُعرف به مصطلح " البرنامج " من أنه «عبارة عن تحديد المواد المراد تعليمها والساعات المخصصة لذلك، والمضامين التي تُقدم في فترة من فترات التعليم بمفهوم المعارف».

---

[1] - رمضان ارزيل وأخرون مرجع سابق، ص 119.

[2] - رمضان ارزيل، مرجع سابق،ج1، ص ص 119 ، 120.

بل إن هناك مفهوم جديد للمناهج على اعتبار أنه « مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقييمه وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية، وغيرها».[1]

وانطلاقاً من هذا المفهوم فإن المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات يطمح لجعل التعليم مستقبلاً أكثر نوعية وإجرائية موجه نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية ويُتوقع أن يتحلى بها المتعلم في نهاية كل طور من أطوار التعليم. ويمكن تحديد بعض المميزات التي يختص بها المنهاج وفق هذا التطور وهي :

ـ المتعلم هو المحور الذي يدور حوله المنهاج.

ـ يتجسد المنهاج في مجموعة من التعلمات ذات الطابع الإجرائي (معارف، مهارات سلوكات....) .

ـ يعمل على تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية و العقلية و البدنية.

ـ يترك المبادرة البيداغوجية للمدرس في اعتماد الطرائق الكفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة واختيار الوسائل والأساليب المناسبة.

ـ يؤكد الالتحام بين الحياة المدرسية وحياة التلميذ في المحيط الاجتماعي هذا لأن المعارف و الخبرات والكفاءات المكتسبة داخل المدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم.

2-2- الكفاءات:

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نظام متكامل و مندمج من المعارف والأداءات والمهارات التي تسمح للمتعلم أمام جملة من الوضعيات التعليمية التعلمية انجاز المهام المُطالب بها بشكل منسجم و متوافق .[2]

والكفاءات تتوزع على أنواع فنجد :

أ- الكفاءة القاعدية (الأساسية): هي المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات[3].

---

[1] - رمضان إرزيل و آخرون، مرجع سابق، ج2، ص 36.
[2] ـ رمضان إرزيل و آخرون، مرجع سابق، ج2، ص 45.
[3] -خير الدين هني، مرجع سابق، ص.76.

ب- **الكفاءة المرحلية أو المجالية**: يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات خلال فترة زمنية قد تستغرق شهراً أو ثلاثياً أو سداسياً ويتم بناؤها بالشكل التالي: كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية.[1]

ت- **الكفاءة الختامية**: تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها من خلال الكفاءة المستعرضة: هي مجموعة من الكفاءات المعرفية والفعلية والسلوكية والتي يستطيع من خلالها المتعلم تحويل المعارف والمكتسبات القبلية إلى سلوك عملي.[2]

كما أن للكفاءة ثلاث جوانب أساسية هي:

أ- **الكفاءة المعرفية**: وهو جانب من الكفاءة يركز على امتلاك المعارف النظرية اللازمة التي تساعد التلميذ للوصول إلى كفاءة انجاز الفعل.

ب- **كفاءة الأداء**: وهو جانب من الكفاءة يركز على بيان مؤشرات القدرة على القيام بالفعل.

ت- **كفاءة الإنجاز**: وهو جانب من الكفاءة يركز على المفاهيم التي تمكّن التلميذ من إنجاز الفعل الاجتماعي وإتقانه.[3]

2-3- مكونات المنهج: يتكون المنهج من ثلاث عناصر أساسي هي:

أ- **المعارف**: هي مجموع المعلومات والخبرات التي تجسد أهداف المنهاج والتي يقوم المتعلم باكتسابها من خلال أنشطة التعلم، وتقدم في شكل مذاهب ونظريات أو قواعد من خلال المناهج.

ب- **الطرائق وأنشطة التعلم** : هي مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف، وعلى العموم هي الوسائل الإجرائية التي تتحول بها الأهداف والمعارف المنهجية إلى مهارات وسلوكات محسوسة لدى المتعلمين.

---

[1] - خير الدين هني، مرجع سابق، ص 77.

[2] ـــ نفس المرجع، ص ص77 78.

[3] - حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات-**، مرجع سابق، ص 20.

ت- **الوسائل والأدوات**: هي مجموعة الأشياء والمطبوعات والوسائل السمعية والبصرية لتتم عن طريقها عملية التعلم بفاعلية وأكثر جودة وهذا يساعد المتعلم على اكتساب الكفاءات والخبرات.

2-4- التقويم :

هو حصول التغيرات المرجوة في سلوك المتعلم مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغير(مدى الاقتراب أو الابتعاد عن الأهداف المسطرة مسبقاً وذلك لاتخاذ الإجراءات المناسبة)[1].

3- محاور التجديد في الطرائق و الوسائل:

3-1- تعريف الطريقة: هي مجموعة قواعد يقينية تسمح للمتعلم باكتشاف المعرفة وبنائها مستعملاً مبادراته الإبداعية بدلاً من تلقي المعارف من المدرس أو الكتاب المدرسي.

ومن الشروط التي تجعل طرائق التدريس ذات فعالية أكبر نجد:

- الشرط الأول: ملائمة الطريقة للأهداف التربوية المحددة.
- الشرط الثاني: أن تكون الطريقة مرتبطة بمحتوى التعلم.
- الشرط الثالث: ملائمة الطريقة لقدرات المتعلمين واستعدادهم ومستوياتهم.
- الشرط الرابع: مدى مشاركة المتعلمين في الطريقة المستخدمة.
- الشرط الخامس: مدى التنوع والتجديد في الطرائق والأنشطة.
- الشرط السادس: استناد الطريقة إلى رغبة المدرس وشخصيته.

3-2- تصنيف الطرائق البيداغوجية :

يمكن إجمالا التعرف على أن التدريس الصحيح هو تزويد المتعلم بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيرا علميا ، ومن ثم يمكن تعريف طريقة التدريس على أنها كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعنية[2].

ويرى حسن شحاتة أن طريقة التدريس هي طريقة تنظيم واستخدام مواد التعلم والتعليم لتحقيق الأهداف التربوية ، أو هو مجموعة الأداءات اللفظية وغير اللفظية وجدانية وحركية ، يقوم بها المعلمون مع المتعلمين لإحداث سلوك متوقع لدى التلاميذ في نهاية الحصة والمعلم كما يقولون مادة وطريقة وشخصية وعلاقات دافئة حميمة ، وهي

[1] -Scallon Gerard, **L'évaluation formative des apprentissages** t2, PUL, Québec, 1988, p 157.
[2] - أحمد بن دانية ، **طرق التدريس للتلميذ**، مجلة الرواسي العدد الأول، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، 1991، ص 30.

مثل أعلى وأسوة حسنة يوفر لتلاميذه البهجة والتسامح والحرية ، ليحقق إيجابية التلاميــذ ونشاطهم[1].

يتضح من هذا التعريف أن طرق التدريس هي كل ما يقوم به المعلم مع تلاميذه مــن أداء سواء كان حركي أو لفظي أو وجداني ، كما أنه يرى أن المعلم في حد ذاته طريقة مــن خلال علاقته وشخصيته المرحة المتسامحة...

وحسب محمد الصالح حثروبي فإن طرائق التدريس الفعالة هي الطرائق التي تجعل المعلم صانع معرفته الخاصة حيث يوضع في ظروف تسمح له باكتشاف المعرفة عوض فرضها عليه[2].

أي أنها الطرائق التي تجعل التلميذ يبحث عن المعرفة عن طريق وضعه أمام المشكلات.

ويرى أحمد بن دانية أنه لنجاح عملية التدريس ، يستحسن الاعتماد على الاهتمام وتوجيه نشاط التلاميذ ومجهوداتهم توجيها ثابتا دائما.

ليس هناك طريقة تدريس واحدة تنفع لجميع العلوم والمواد الدراسية فالمدرس هو الذي يختار طريقة تدريس تناسب الهدف التربوي الذي يسعى إلى تحقيقه والمادة التـــي يقــوم بتدريسها، وبإمكان المدرس أن يجمع بين طريقتين فأكثر في الدرس الواحد، ومــن أهــم الطرائق البيداغوجية الفعالة والتي أثبتت فعاليتها نذكر ما يلي:[3]

أ- الطريقة الإلقائية:

وهي الطريقة التي يقوم فيها بسرد المعلومات ، فهو يتكلم والتلميذ يستمع ، يتضح من ذلك أنه في هذه الطريقة التلميذ ليس إلا مجر متلقي يسمع من المعلم فقط.

ب - الطريقة القياسية:

تتميز بإعطاء تعريف أو قاعدة أو حقيقة عامة يقيس عليها بأمثلة تؤديها.

يتضح أن هذه الطريقة يتم فيها التوضيح أو الشرح لنقطة معينة بأمثلة.

[1] - حسن شحاتة، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق** ،مكتبة الدار العربية للكتاب، ط2، القاهرة، 2001.ص 20.
[2] - محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 76.
[3] ــ محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص ص 76، 79.

ت - الطريقة الاستقرائية:

وهي المعتمدة على عرض الأمثلة أو النماذج وفحصها أو مقارنتها ثم إستنباط القاعدة منها، فهي الانتقال من الجزئيات إلى الكليات.

يتضح أن هذه الطريقة يتم فيها تناول موضوع معين بالشرح ثم يستخلص منه نتيجة خاصة تعمم إلى المواضيع المشابهة.

ث - الطريقة الحوارية:

وتقوم على الحوار بين المعلم والمتعلم بطرح المواضيع والأسئلة على التلميذ ، والأخير يجيب ويعيد المعلم سؤاله للتأكد أن الجواب مقبول ومعروف لماذا أجاب التلميذ كذلك وهي تعتمد على البحث وتبيان طرق التفكير حتى يصل التلميذ إلى الحقيقة[1].

ويتضح أن هذه الطريقة تعتمد على المناقشة بين التلميذ و المعلم ، لذلك فإن هناك فرصة ودور للتلميذ لإبداء رأيه والبحث عن الحقيقة عن طريق التفكير.

يستخلص من هذه الفقرة أن طرائق التدريس متعددة ، فكل معلم يستعمل طريقة معينة ، وأفضل طريقة يستعملها المعلم هي التي تمكنه من إيصال معلومات الدرس والقيم المراد تحقيقها في شخصية المتعلم بسهولة سير.

ويرى محمد الصالح الحثروبي أن أهم الأساليب البيداغوجية الفعالة التي تعتمد في منهجية التدريس بالكفاءات والتي تجعل من المتعلم يتمكن من النشاط في العملية التعليمية هي:

ج-طريقة المناقشة والحوار:

وهي أن يشترك المعلم تلاميذه في فهم وتحليل وتقويم موضوع أو فكرة أو مشكلة أو بيان مواطن الاختلاف والاتفاق[2].

أي أنها تتم عن طريق التفاعل بين المعلم وتلاميذه، وذلك بالأخذ والعطاء في المعلومات أو الأفكار، والمناقشة في النقاط التي تطرح أثناء الدرس.

وهي مشاركة وتعاون المدرس مع تلاميذه في فهم وتحليل و تفسير موضوع أو فكرة أو مشكلة أو بيان مواطن الاختلاف والاتفاق، ولهذه الطريقة نمطين هما:

---

[1] - أحمد بن دانية ، مرجع سابق ، ص ص 31 ، 32.

[2] - محمد الصالح الحثروبي، مرجع سابق، ص 87.

النمط الأول: الحوار العمودي: تقوم هذه الطريقة على قيام المدرس بتوجيه أسئلة إلى التلاميذ ومحاولتهم الإجابة عليها منذ بداية الدرس إلى نهايته وهذا للوصول بهم إلى معرفة وفهم الدرس، وهذه هي الطريقة السائدة في مدارسنا وتهدف إلى:

الهدف الأول: الوصول بالتلاميذ إلى معرفة محددة في الدرس.

الهدف الثاني: مشاركة التلاميذ في الدرس من خلال الأجوبة التي يقدمها.

الهداف الثالث: تقويم أجوبة التلاميذ قبل وخلال الدرس.

النمط الثاني: الحوار الأفقي: تقوم هذه الطريقة على المناقشة الحرة بين المدرس والتلميذ كلاً منهما يُعتبر طرفاً في الحوار ويستطيع التلميذ خلالها اكتساب المعارف عن طريق تبادل الأفكار والمعلومات، وتهدف هذه الطريقة إلى:

الهدف الأول: اكتساب المتعلم مواقف تنمي المجال الوجداني لديه مثل الشجاعة الأدبية وتقبل الآخرين.

الهدف الثاني: تساعد على تنمية العلاقة الإيجابية بين المعلم و المتعلم .

الهدف الثالث: تنمية قدرة التلميذ على تقويم الرأي والمعلومات والأفكار والمعطيات والمحتويات.

الهدف الرابع: تساعد المعلم في التعرف على قدرات واستعدادات وميول المتعلمين.

3-3- الأساليب التعليمية التعلمية:

تقوم الأساليب التعليم والتعلم في منهاج التربية المدنية على المبادئ التي تكرسها مقاربة التدريس بالكفاءات في العمل البيداغوجي فهي تعكس نوع التطور لعلاقة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية الثلاثة، المعلم والمتعلم وموضوع التعلم، ويظهر ذلك تحديدا في التحولات الآتية التي تتمثل في استخدام التلميذ للمعارف لبناء الكفاءات، وجعله مركز العملية التعليمية...وتحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية، وأن تكون هذه المعرفة بشكل بنائي متدرج وانفتاح المواد على بعضها لتحقيق بناء كفاءات منسجمة مستعرضة بانسجام.

أ- أسلوب حل المشكلات:

يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه: إستراتيجية تدريس تيسّر تعلم الطلاب لمهارات حل المشكلات والمحتوى الدراسي معا من خلال مواجهتهم بمشكلة تتحدى تفكيرهم وذات علاقة بما يدرسونه من موضوعات وذات معنى وأصيلة ولها أكثر من حل فيتولون بتوحيد جهودهم تحديدها وبتضافرهم يجمعون بيانات ومعلومات متصلة بها واقتراح حلول مؤقتة لها، ومن اختيار الحل الأفضل والتخطيط له وتنفيذه وتقييمه[1].

وهي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها قدرته ويستوحيه من المدرس وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة[2].

وهي طريقة تدعوا إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتعد آلية لبناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم حيث تفتح له المجال للتفكير وهي عموماً طريقة تدريس: تضع المتعلم أمام قضايا شائكة ومعقدة من الإشكاليات[3].

- القضية الأولى: تتماشى مع واقع التعليم.
- القضية الثانية: تشجع المتعلم على البحث ووضع الفرضيات باعتبارها عملية تساؤلية.
- القضية الثالثة: تدفع المتعلم نحو إتباع خطوات التفكير العلمي (الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة جمع المعلومات، وضع الفرضيات....الخ).[4]
- القضية الرابعة: تسمح بتكوين مواقف عقلية (فكرية) تتماشى و أهداف المادة المدروسة.
- القضية الخامسة: تتطلب هذه الطريقة العمل الجماعي.[5]
- القضية السادسة: مناقشة المدرس تلاميذه فيما أنجزوه وحققوه من أهداف.
- القضية السابعة: توضيح الحل المناسب للمشكلة المستهدفة.[6]

---

[1] - حسن حسين زيتون، **إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 343.

[2]-Astolfi Jean- Pierre,**Placer les élèves en situation problème**?PROBIO-REVUE,Vol 16, n°4,décembre 1993, p46.

[3] -De Vecchi Gerard, Carmona- Magnaldi Nicole Faire **vivre de véritables situations problèmes**, Hachette Education, paris, 2002, p. 106.

[4] -Partoune Christien, **la pédagogie par situation – problème**, Revue puzzle, CIFEN,UL, Québec, mai 2002, p53.

[5] ـــ حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات**-، مرجع سابق، ص ص 38، 39.

[6] ـــ نفس المرجع، ص ص 38، 39.

ب- أسلوب التعلم التعاوني:

يرى ريفيرا أن التعلم التعاوني عبارة عن ترتيب تعليمي لتدريس المهارات التعاونية والأكاديمية، داخل مجموعات صغيرة غير متجانسة من التلاميذ، وقد يأخذ هذا الترتيب أشكالا متعددة منها: طريقة الأحجية المتقطعة، والتعلم معا، الفحص والاستقصاء التعاوني، فرق الألعاب، ويقوم هذا الترتيب على أساس التفاعلات الزوجية والجماعية[1].

ت- أسلوب التعلم بالمشروع:

المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به التلميذ ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف الأستاذ ويكون هادفاً ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية. ويمكن القول بأن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لأن التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التى يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها. لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج بدلاً من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى التلاميذ الإصغاء إليها ثم حفظها هنا يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عدداً من وجوه النشاط ويستخدم التلميذ الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ

ث- أسلوب التعلم الإستراتيجي:

يعتبر أسلوب التعلم الإستراتيجي من أهم البيداغوجيات التي انبثقت عن البحوث العلمية، التي توصل إليها علم النفس المعرفي ولقد كانت العلاقة بينه وبين مقاربة التدريس بالكفاءات قوية، لوجود ارتباط بين خلفياتهما وأسسهما، تتجلى في أن النظريات التي تعتمدها بيداغوجيا الكفاءات تقوم في الأساس على علم النفس المعرفي، ومن أبرز ما يركز عليه التعلم الإستراتيجي هو:

الاستثمار الصريح لإستراتيجيات التعلم الذهنية والميتا-ذهنية، مع التأكيد على أهمية المكتسبات القبلية وتوظيفها في بناء معارف جديدة.

---

[1] - رفعت محمود بهجت، **التعلم الاستراتيجي مدخل مقترح لحفز التفكير العلمي**، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 15.

- ينطلق التعلم الإستراتيجي من التدرج ضمن عمليات تعلم معقدة.
- يكون دور المدرس وفق هذا المنظور عبارة عن وسيط بين المتعلمين والمعرفة، يقدم لهم العون والمساعدة لاستثمار استراتيجي.
- يحتل التلميذ دورا أساسيا وفاعلا في تعلماته، ويحدث هذا النشاط الرغبة في ذاته، فيزداد ثقة في نفسه وفعالية في عمله، فيشعر بدوره الإيجابي.
- يكون التقويم ضمن هذا المنظور (أسلوب التعلم الإستراتيجي) تكوينيا في أساسه، الهدف منه قياس قدرات التلميذ لاختيار الاستراتيجيات الملائمة لتعلماته.
- هو أسلوب تعلم يهدف إلى تنمية المكتسبات الاجتماعية السابقة للتلميذ، واستثمارها وتنظيمها لاكتساب معارف اجتماعية جديدة.[1]

<u>3-4- الوضعيات التعليمية التعلمية:</u> هي السياق الذي تتم فيه حصول التعلم الجديد، وهي وضعية ذات معنى تمكن من توظيف مختلف معارف المتعلم السابقة التصريحية منها والإجرائية والإشراطية قصد بناء معارف جديدة .

أ- وضعية التعلم الإدماجي:

وهي وضعيات تهدف إلى تعبئة المعارف المكتسبة السابقة للمتعلمين قصد توظيفها وإدماجها وإعطائها معنى . وتنجز هذه الوضعيات في كل فترات الوحدة التعليمية (عند دراسة مفهوم واحد في الرياضيات مثلا)، ولكنها تنجز بالأساس في نهاية تعلمات عديدة لتعطيها معنى.

ووضعية التعلم الإدماجي هي عبارة عن نشاط تعلّمي، تتمثّل وظيفته الأساسية في جعل المتعلّم يجنّد مجموعة من المكتسبات (معارف، مهارات، مواقف) تحصل عليها في تعلمات منفصلة. الوصول بالمتعلم إلى إدماج مختلف المكتسبات و إعطائها معنى مثلا في السنة الأولى يمكن للمتعلم بعد تعلم مجموعة من الحروف لأن يكون منها كلمات ذات مدلول.

---

[1] - خير الدين هني، مرجع سابق، ص ص 161.

تتخلل نشاطات الإدماج مختلف فترات التعلّم وخاصة عند نهاية بعض التعلّمات قد تكـــون على شكل نشاطات قصيرة يمكن من خلالها استرجاع عدة مكتسبات. أما في نهاية الـــتعلم تكون على شكل أطول.

وتكمن أهميته في جعل التلميذ قادرا على حلّ وضعية إشكالية ذات دلالة، وتســـمح لـــه بإعطاء معنى للمكتسبات المنفصلة فهي:

- تبين فائدة كل تعلم منفصل: تبين نشاطات الإدماج الفائدة العملية من نشـــاطات الـــتعلم الأساسية مثلا من وضعية مشكلة يكتشف المتعلم كيفية استعمال قانون أو قاعـــدة...الـــخ يجب أن يدرك المتعلم نوع الوضعية التي يكون فيها مطالبا باستعمال نوع خـــاص مـــن المكتسبات.

- تسمح بإبراز الفارق بين النظري و التطبيقي: من المحتمل أن يعترض المتعلم بعـــض العقبات عند تطبيق قانون أو قاعدة من هذه العقبات.

ب- وضعية التعلم الآلي:

وهي تهدف إلى تدريب المتعلم على آلية المعارف والمهارات التي تم اكتشـــافها ســـابقا. وتتمثل أنشطة التعلم الآلي في إنجاز تمارين تطبيقية حول تعلم محدد. وهي تحتل مكانة هامة ذلك أنها توفر للمتعلمين على اختلاف أنساقهم في التعلم فرصا عديدة لتركيز آلية التعلم الجديد.[1]

ت- وضعية التعلم الاستكشافي: وهي وضعية يحدث فيها التعلم كنتيجة لمعالجة التلميـــذ للمعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة[2].

وهي الطرائق التي اهتمت بالمتعلم ودوره النشيط الفعال في العملية التعليمية. إذا نجحـــت في إبراز دوره وجعلته يحتل الصدارة حيث أنه صار الباحث المستكشف للمعرفة بدلا من المنصت ، المشاهد ، الكاتب لما يقوله المعلم. وهي التي يتم بواسطتها اعتماد المتعلمـــين على عملياتهم العقلية ومصادرهم المادية (الوسائل والأدوات) لإكتشاف المفاهيم والمعارف المستهدفة[3].

---

[1] - خير الدين هني، مرجع سابق، ص 123.
[2] - علي عيد فتوني، **البلاد العربية والتحديات التعليمية، الثقافة المعاصرة**، دار الفارابي، بيروت، 2007، ص 229.
[3] - محمد الصالح الحثروبي ، مرجع سابق، ص 91.

أي أنها وضعية التي جعلت من المتعلم هو الذي يبحث عن المعرفة وليس مجرد ملتقى لها ، فهو مركز العملية التعليمية انطلاقا من منهجية التدريس بالكفاءات.

نستخلص أن هذه الطرائق لاعتمادها مقاربة التدريس بالكفاءات، اهتمت بالمتعلم وتنشيط دوره في العملية التعليمية للبحث عن المعرفة والوصول إلى الحقيقة، وذلك من خلال الحوار والتفاعل الذي يحدث بين المعلم والمتعلم هنا الذي يمكن كل هذا من إكساب المتعلم المعارف والمهارات التي تهدف إليها طرائق منهاج المواد الدراسية.

حتى تصبح هذه الطرائق فعالة، يضع محمد الصالح الحثروبي في مجموعة من الشروط تتمثل في:

- ملائمة الطريقة للأهداف التربوية المحددة.
- ملائمة الطريقة للمحتوى.
- ملائمة الطريقة لطبيعة المتعلمين ومستوياتهم.
- مدى التنوع والتجديد في الطرائق والأنشطة.
- مدى اهتمام الطريقة بالأحداث الجارية على المستوى المحلي والقومي والعالمي استناد الطريقة إلى رغبة المدرس الحقيقية وشخصيته ومراعاته للأسس العامة للمتعلم منها إثارة دوافع المتعلم، مراعاة نضجه وخبرته[1].

تعتبر هذه الشروط التي حددها محمد الصالح الحثروبي، الأساس الذي تبنى عليه طرائق التدريس، حيث أن منهاج التربية المدنية يستوفي في هذه الشروط وفق الصياغة الجديدة لبناء المنهاج.

هي الطريقة التي يعتمد فيها المتعلم على قدراته العقلية والذهنية والوسائل والأدوات لاكتشاف المفاهيم والمعارف المستهدفة، أما من حيث المهام التي يقوم بها المتعلم كالأعمال التطبيقية وحل المسائل وإنجاز الفروض....الخ، فقد يوجه المدرس تلاميذه لإنجازها أو قد يحددها التلميذ بنفسه دون تدخل المدرس، ومن مميزات ومحاسن هذه الطريقة هي:

ـــ تنمي وتطور القدرات العقلية لدى المتعلم.

---

[1] - محمد الصالح الحثروبي، مرجع سابق، ص 79.

ــ تمكن من توظيف كل المعارف والمهارات المكتسبة.

ــ عرض المشكلات والمواقف والأسئلة التي تُحفز المتعلمين و تتحداهم.

ــ تطوير مواقف تعليمية تؤكد على طرق البحث العلمي.

ــ تحفز المتعلمين على اكتشاف حلول المسائل بأنفسهم.

ــ دفع المتعلمين للبحث والاستكشاف حتى تتولد لديهم القناعة والشعور الداخلي الذي يحفزهم للتعلم باستمرار.

ــ تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف بشكل جيد وفعال.[1]

3-5- مراحل تقديم الدرس:

وضعيات التعلم المعتمدة في تحقيق المنهاج هي الوضعيات التي يكون فيها المتعلم في علاقة تفاعلية إيجابية مضمون التعلم في كل المجال (معارف وسلوكيات) والمعلم والوسائل ، وتتكون من مجموعة من الخطوات والعمليات والآداءات.

وتشمل وضعيات التعلم في هذه المرحلة ثلاثة مستويات متسللة على النحو التالي:

أ- مرحلة الانطلاق:

وهي النشاط الأول الذي تنطلق به الحصة نحو التعلم الجديد وهي غالبا ما ترتبط بأداءات المتعلمين المتعلق بمكتسباتهم القبلية من حيث المعارف أو السلوكيات، المنسجمة مع أهداف الوحدة أو الحصة الجديدة.[2]

ب- مرحلة بناء التعلم:

وهي اهم وضعيات التعلم في أي وحدة تعليمية ، من حيث النشاطات والحجم التعليمي، وتتضمن كل ما يدخل في سياق النمو المعرفي ، والتطوير السلوكي الجزئي للمتعلم في إطار الفضاء الزمني والمكاني للمتعلمين ، وانتظام النشاطات في شكل تسلسلي يراعي ترتيب الصعوبات وفقا لمستويات المتعلمين وفروقهم الفردية ، والردود الفعلية في الأداء وهي تتناول المعارف والسلوكيات المستهدفة في الوحدة أو الحصة على ضوء المشاركة الفعالة للمتعلمين، والتي تفضي إلى نتائج تعليمية ملموسة.[3]

---

[1] ــ محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص ص 87، 92.

[2] - وزارة التربية الوطني، **منهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص 34.

[3] - وزارة التربية الوطني، **منهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط**، مرجع سابق، ص 34.

ت- مرحلة استثمار مكتسبات التعلم:

وهو المجال المخصص في ختام الوحدة أو الحصة لتمكن المتعلم مـــن اســـتظهار مكتسباته المعرفية أو السلوكية ، في تقويمية أو للإثراء والدعم والترسيخ وللتـــدريب، أو للممارسة والتحكم.

وتتخذ وضعيات التعلم في التربية المدنية ، أشكالا تتنوع بتنوع طبيعة المعـــارف، حيث تضع هذه الوضعيات المتعلم أمام مهام تتطلب إجراءات وممارسات ونشاطات فردية أو جماعية تتحقق من خلالها أهداف التعلم تدريجيا وذلك بتجنيد مختلف المكتسبات القبلية (معرفية أو مهاريةى أو سلوكية) وتوظيفها تحت إشراف المعلم.[1]

3-6- الوسائل التعليمية:

تعتمد إستراتجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات على جملة من الوســـائل التعليميـــة التعلمية التقليدية والحديثة، ويتطلب اكتساب كفاءات المادة في هذا المستوى استعمال جملة من النقاط البيداغوجية ، والوسائل التعليمية ، ينبغي توفيرها في كل وضـــعية تعليميـــة ، منها على الخصوص:[2]

أ-الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي من الوسائل العامة في العملية التربوية ، فهو الوعاء الذي يحتوى المادة التعليمية التي هي الأداة لتمكين المتعلمين من بلوغ أهداف المنهاج المحددة سلفا ، وهو الذي يستقي منه معارفه ، كما أنه من المصادر التي تساعد المعلم في إعـــداد مادة التعلم على التلاميذ.

فهو يتضمن جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحـــددة فـــي مختلف مستوياتها من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية.[3]

ب-دليل المعلم:

فهو يسترشد به المعلم أو الأستاذ في تنظيم وإيجاز مادته التعليمية مع المتعلمـــين خاصة ما يرتبط بالتوجيهات الخاصة باستعمال الكتاب المدرسي وغيـــره مـــن الوســـائل

[1] - وزارة التربية الوطني، **منهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط**، مرجع سابق، ص 34.
[2] - نفس المرجع، ص 36.
[3] - وزارة التربية الوطني، **منهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط، مرجع سابق، ص 36.**

التعليمية خلالها وبعدها ويشكل إحدى الوسائل الرئيسية في مساعدة المعلم على الأداء الإيجابي المنوط به في مختلف نشاطه.[1]

ت -الوثيقة المرافقة:

هي الوثيقة التي يستعان بها لتوضيح مقروئية المنهاج في مختلف جوانبه وتمكين المعلم ، والأستاذ من الأداء الواعي لنشاطه ، إذا تقدم لتوجيهات العملية لتطبيق المنهاج وأهدافه مدعومة بنماذج عملية في إعداد وتنظيم العمل التكوينية ووسائلها وتصميم الوحدات التعليمية وإنجازها.[2]

ث -السندات الجماعية والفردية:[3]

-القرآن الكريم.

-الحديث النبوي الشريف.

- بيان أول نوفمبر

- الدستور.

- القانون المدني.

- قانون البلدية.

- الإعلان العالمي لحقوق الانسان.

- اتفاقية حقوق الطفل.

- نظام الجماعة التربوية للمؤسسات التعليمية والتكوينية.

- قانون المرور.

- القانون المتعلق بالبيئة.

- الكتاب المرجعي للتربية السكانية.

- تصاميم

- رسومات.

- جداول.

- صور.

[1] - وزارة التربية الوطني، **منهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط**، مرجع سابق، ص 36.
[2] - نفس المرجع، ص 37.
[3] - نفس المرجع، ص 37

- العلم الوطني.

ج-السندات السمعية والبصرية:[1]

وهي السندات المتعلقة بمختلف الأجهزة السمعية والبصرية كالمسجلات والأشرطة والأفلام والأجهزة المعاكسة وغيرها.

ح- السندات المعلوماتية:
الكمبيوتر (الإعلام الآلي)، الانترنت، الفيديو.

خ-التجهيز المدرسي الجماعي والفردي:[2]

وهي كل مايتصل بالتجهيز العلمي والبيداغوجي المتوفر في المدرسة والأدوات الخاصة بالتلاميذ (كراريس، أقلام، أدوات التسجيل، والحفظ المختلفة.)

4- محاور التجديد في الأهداف:

4-1-الأهداف في هذه الإستراتيجية:

إن الأهداف في المقاربة بالكفاءات تكون إجرائية ويتم تحديدها من طرف المُدرس انطلاقاً من الهدف الخاص في البرنامج ويتم تحويلها إلى سلوكات وقدرات عند التلاميذ والطلاب وقابلة للإنجاز والتحقيق والاكتساب والملاحظة والتقييم وأن تُحدث تغييراً لدى المتعلم.

ماذا يقصد بالهدف الإجرائي / السلوكي؟

يشير الهدف الإجرائي السلوكي إلى ما تصير إليه قدرة ومهارة التلميذ على القيام بالفعل بعد نهاية الحصة أو الدرس لا إلى ما سيفعله المُدرس من خلال الحصة، كما يجب أن يعكس الهدف على شكل سلوك محدد ويمكن للمدرس ملاحظته وقياسه وتقويمه.[3]

ـ تكون الأهداف الإجرائية مبتدئة بفعل مضارع (يرسم، يحلل، يبرهن...).

ـ تصف القدرة أو الأداء المتوقع القيام به من طرف التلميذ برعاية المُدرس.

ـ أن يضع المُدرس العديد من الأهداف الإجرائية المناسبة ثم يختار منها ما يناسب الهدف الخاص ومستوى التلاميذ والوقت المخصص لذلك.

ـ يكون الهدف الإجرائي ناتج تعليمي على شكل مهارة أو سلوك يستطيع المُدرس أن يلاحظه ويُقومه من خلال التمارين العلمية والأجوبة الشفوية.[1]

---

[1] - وزارة التربية الوطني، **منهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط**، مرجع سابق، ص 37.
[2] - نفس المرجع، ص 37.
[3] - خالد لبصيص، ص 58.

2-4- أنواع الأهداف: تتعدد وتتنوع إلى أهداف عامة وخاصة وإجرائية ومن ثم الغايات والمرامي المرتبطة بالمنظومة التربوية .

أ- **الأهداف العامة**: تعمل على إكساب المتعلم جملة من القدرات والمهارات والمواقف من خلال المواد الدراسية مثل: القدرة على النقد والحوار والاستماع إلى الغير.

ب- **الأهداف الخاصة**: وهي الأهداف المرتبطة بأفعال ملموسة ومحتوى دراسي معين في حصة أو درس مثل: حل تمارين أو مسائل حسابية أو إعراب كلمة أو جملة.

ت- **الأهداف الإجرائية**: هي السلوكات التي يقوم بها المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة وهذا ليؤكد على وصوله للهدف مثل: كتابة موضوع معين في التعبير الكتابي أو ملأ فراغ.

ث- **الغايات** : وهي مبادئ وقيم عليا توحي إلى توجهات السياسة التعليمية وغالباً ما تستند إلى الدستور وقيم المجتمع.

ج- **المرامي**: هي غايات تحولت لتصبح مرتبطة بمواد ومقررات وأطوار المنظومة التربوية.[2]

رابعا- أبعاد هذه التجربة:

1-الأبعاد النفسية:

إن إستراتيجية التدريس بالكفاءات تساعد على تكوين شخصية الفرد في جميع خصائصها العقلية والاجتماعية والنفسية، فهي تعمل على تنشيط وزيادة نمو العمليات الذهنية لدى الفرد بإتباع طريقة تدريس تشجع على إظهار كفاءات ذهنية، تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية، وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى.

يسعى الفرد جاهداً إلى ممارسة كفاءاته في التعلم الذاتي مما يستلزم عليه التفتح على مصادر المعلومات خارج فضاء المدرسة[3] وبالتالي ممارسة مبادئ المجتمع وعاداته ومراعاة مشكلاته وتطلعاته، وهذا يساعد المتعلم على تقوية ثقته بنفسه تدريجياً.

---

[1] ــ خالد لبصيص، مرجع سابق، ص ص 57، 70.
[2] ــ محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص ص 23، 37.
[3] ــ حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات-**، مرجع سابق، ص 37.

وبهذا نؤكد الالتحام بين الحياة المدرسية وحياة التلميذ في المحيط الاجتماعي ذلك أن المعارف والخبرات والكفاءات المكتسبة داخل المدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم الحاضرة و المستقبلية.[1]

2- الأبعاد الاقتصادية:

تمثل التربية الجهاز المنمي للذكاء والكاشف للعبقرية، فهي الأداة المثلى التي تتوسلها الأمم للارتقاء إلى قمة الحضارة، ويكاد اليوم يختصر الصراع بين الدول المتقدمة كصراع سبق وتنافس بين منظوماتها التربوية، باعتبارها المجسدة لكل مظاهر الإنماء والتطور والقوة بجميع أبعادها.[2]

وتعتبر المنظومة التربوية وخاصة الجانب الرسمي منها (التعليم النظامي) المسئول الأول عن تحقيق أهداف التنمية الشاملة بالمجتمع، باعتبار أن التنمية الشاملة لا تقتصر على النمو الاقتصادي فقط، بل تمثل عملية التغير الواعية بأبعادها الاقتصادية والسياسية والثقافية. إذ تهدف بالإضافة إلى تحقيق زيادة منتظمة في الدخل الحقيقي للفرد إلى نموه الشخصي والمهني ورفاهيته وقدرته على اتخاذ القرار والمشاركة الاجتماعية والسياسية في مجتمعه والاستفادة من مؤسساته المجتمعية.

ولما كانت عملية التنمية الشاملة لا يمكن أن تتحقق أهدافها دون مساهمة جميع مؤسسات المجتمع وتساندها والتنسيق بينها من خلال التخطيط الشامل وأن التربية بصفة عامة والتعليم الرسمي بصفة خاصة هما المحددان الرئيسيان لكفاءة المورد البشري المحرك لهذه المؤسسات والمحدد لقدرتها على أداء دورها، فإن التعليم الرسمي تقع عليه مسئولية مواجهة متطلبات التنمية الشاملة على المدى القريب والبعيد.

والتعليم الرسمي في حد ذاته من حيث عدد سنوات الدراسة ليس ضمانا لتحقيق أهداف التنمية الشاملة، وإنما نوعية هذا التعليم ودرجة كفاءته وارتباط أهدافه بواقع المجتمع وطبيعة العصر ومتطلبات التنمية الشاملة. هي المحدد لنتائج هذه العملية.[3]

---

[1] ــ محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 24.

[2] - محمد الصالح جدي، **التربية في العالم الثالث المتخلف مأساة واقع، و ضبابية مستقبل**، المجلة الجزائرية للتربية، العدد02، مارس، الجزائر، 1995، ص 10.

[3] – Clyde Klukhohn and others. **Personality in nature. Society. And Culture**, Alfred A. Knope, Twelfeth printing, New York, 1969. p 253.

إن التربية والتعليم هما مفتاح التنمية ومفتاح التحديث والانطلاق الاقتصادي لسبب أصبح بديهيا هو أن التنمية تعدّ وتدرّب العنصر البشري الذي يضطلع بأعباء التنمية والتحـــديث. ومن هنا أصبح التعليم عنصرا من عناصر الاستثمار يدخل في كـــل قطاعـــات التنميـــة الاقتصادية والاجتماعية. و ترتب على ذلك أنه كلمـــا زادت مخصصـــات التعلـــيم مـــن الميزانية العامة للدولة كان معناه زيادة نسبة الاستثمار في القوى البشرية لمختلف نواحي الإنتاج.

إن وظيفة المدرسة أصبحت على ضوء التحولات الجديدة التي أحدثها الانفجـــار العلمـــي وتطور الآلات التكنولوجية مدعوة إلى توفير الأدوات الفكرية والتقنية التي تساعد الإنسان على إشباع حاجاته الاجتماعية و الاقتصادية، وعلى اندماجه في الحياة العملية [1]، ولهـــذا السبب كانت المقاربة بالكفاءات تساهم في بناء الكفاءات على أساس مبدأ الحاجة والحرية (.....) وهذا من منطلق أن البيداغوجيا تتطلب تخطيات جدلية مرنة تقوم على ما يعرف بالوضعيات الخصبة القابلة لإنتاج تعلمات حقيقية فالممارسة الفعلية للأنشطة التي يزاولها المتعلمون تتيح لهم فرص اكتساب المهارات و الكفاءات في إطار وظيفي وعملي[2]

وكل هذا يساعد على تنشئة جيل قادر على تحمل مسؤوليات التنمية الاقتصادية.

3- الأبعاد الثقافية:

من أهم شروط التنمية والتقدم أن يكون هناك نظام تربـــوي قـــوي وفعـــال ومنـــافس للتغيرات العلمية السريعة، فإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تؤهل أبنائها بمستوى علمي وثقافي للمشاركة الحقيقية في صناعة الحضارة، وما يترتب عنها من ترقية للإنسان ونمو في المعرفة.

وتلعب تكنولوجيات الاتصال والمعلومات اليوم عاملاً مؤثراً في صياغة المحتوى التعليمي وتجديد أساليب التدريس وتنظيم الوحدات والنماذج التعليمية[3]، بحيث مع تطور المعـــارف وسرعة نقلها واسترجاعها وتخزينها إلكترونياً تم الاستغناء عـــن الحاجـــة إلـــى تخـــزين واسترجاع المعلومات عقلياً، وأصبحت الحاجة إلى تنمية القدرات العقلية نحـــو التجديـــد

---

[1] ــ خير الدين هني، مرجع سابق، ص 63.

[2] ــ حاجي فريد، **التدريس والتقويم بالكفاءات**، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي العدد 19 الجزائر ديسمبر 2005 ص 27.

[3] ــ الملتقى الدولي الثاني المنظم بالتعاون مع قسمي علم النفس وعلم الاجتماع، **العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية**، العدد 1 جامعة محمد خيضر بسكرة ديسمبر2005، ص ص 144، 145.

والابتكار والإبداع وهذا عن طريق إدماج تكنولوجيا الاتصال والإعلام والثقافة المعلوماتية في المنهاج.

إن النمو الثقافي الذي تستهدفه هذه الإستراتيجية هو أكثر من مجرد النقل الثقافي، أكثر من تمرير لتراث معين. إن النمو الثقافي له قوته الابتكارية المنتجة. – التي لا يمكن أن تتأتى إلى عن طريق تدريس الناشئة وفق هذه الإستراتيجية- كما أن أي خطة حالية للثقافة الوطنية تستمد مادتها الأساسية الأولى من إستراتيجية التربية والتعليم السائدين في هذا البلد، والمناسبين لطبيعتها وتراثها، لأن التربية المبدعة لا تعني أن تهتم بنقل التراث فحسب، سواء أكان هذا التراث أجنبيا قوميا، أو عالميا، وتفشل في رفع الخيال أو تحقيق روح الاختراع والإبداع، فتلك لا يمكن أن تعتبر تربية للنمو جديرة بهذا الاسم[1].

إن التدريس بالكفاءات يسمح لأبنائنا من امتلاك المفاهيم والقيم والمهارات لمعايشة عصر العولمة فكراً وسلوكاً، والمحافظة على قيمنا الثقافية الأصيلة وانتمائنا الحضاري الأصيل.

4-الأبعاد الاجتماعية:

حينما نتحدث عن الأبعاد الاجتماعية فإننا نقصد الجانب المتعلق بالتوافق بين التكوين النظري والتكوين التطبيقي في هذه الإستراتيجية، إذ أن الأسلوب التقليدي يجعل المتعلم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفية، عندما يوجه إلى الحياة العملية للاندماج في سوق العمل، ويدل هذا العجز على أن التعليم لم يكن يقدم حلولا فعالة، تستجيب لرغبات المتعلمين وحاجاتهم الوظيفية والاجتماعية والاقتصادية.

فلقد كانت جحافل المتخرجين من الجامعات والمراكز العليا، تجد صعوبة في التوفيق والانسجام في عالم الشغل، وكانت الهوة بعيدة بين معارف نظرية تزودهم بها المدرسة، وبين واقع وظيفي وصناعي يستلزم كفاءة عملية لتصريف شؤون العمل، مما جعل المسؤولين يخصصون فترات تدريبية أخرى، لإعادة تأهيلهم من جديد كي يمارسوا الوظائف المسندة إليهم على وجهها المطلوب.

---

[1] - الملتقى الدولي الثاني المنظم بالتعاون مع قسمي علم النفس وعلم الاجتماع، **العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية**، مرجع سابق، ص 123.

ولا يمس هذا الجانب، التكوين في الميادين التقنية فقط بل كذلك حتى في التخصصات الأدبية والاجتماعية، كما يشمل جميع المواد دون استثناء بما فيها المواد الاجتماعية كالتربية المدنية التي تهتم بالجوانب الاجتماعية، كالتفاعل الاجتماعي الايجابي، والانتماء الاجتماعي، والضبط الاجتماعي، والجوانب الأخلاقية والإنسانية، ولذلك لا يجب على المتعلم كما كان معمولا به في الإستراتيجية القديمة أن يتعلم المعارف فقط، بل يجب أن يصل إلى كفاءة إنجازها فلا يكفي أن يتعرف على معنى الانتماء للمجتمع، بل أن يحس به، ويتعلمه كسلوك، إيجابي، كذلك الحال بالنسبة للضبط الاجتماعي فلا يكفي أن يتعرف عن الجائز والممنوع بل أن يمتلك القدرة على الامتناع عن الممنوع والرغبة في فعل الجائز.

خلاصة:

تناولنا في بداية هذا الفصل، تعريف تجربة التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات وتعرضنا إلى خصائصها ومقتضياتها ومبادئها وأهدافها وكيفية التقويم فيها من حيث؛ الخصائص والأنواع والقياس ووسائل قياس التقويم، وبعدها انتقلنا للحديث عن نظريات تأسيس المقاربة بالكفاءات وهي النظرية السلوكية والنظرية المعرفية والنظرية البنائية والنظرية الاجتماعية، وبعدها تطرقنا إلى محاور التجديد في المناهج، ومحاور التجديد في طرائق التدريس وهي: طريقة حل المشكلات، وطريقة المناقشة الحوار، وطريقة المهام والاستكشاف، وتم أيضاً التطرق إلى محاور التجديد في الأهداف والتي أصبحت فيها الأهداف إجرائية سلوكية، وفي الأخير تطرقنا إلى الأبعاد الاجتماعية والنفسية، والاقتصادية، والثقافية لإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

أخيرا يمكننا القول: أن المقاربة بالكفاءات تعتبر بديلا عن الإستراتيجيتين السابقتين (المضامين، والأهداف)، أي أنها عنصر مجدد في الميدان التعليمي، فهي تنظر إلى المعرفة، على أنها زاد ووسيلة من أجل إيقاظ القدرات الكامنة (الاستعدادات) وتقوية القدرات عن طريق إكسابها مهارات جديدة تؤدي كلها إلى ظهور كفاءات شاملة (معرفية، أدائية، إنجازية) في ميدان ما من الميادين، وعليه فإن الأساس في هذه الإستراتيجية هو

التركيز على الكفاءة وبالتالي فإن التلميذ هو محور العملية التعليمية الذي يعتبر المعيـــار الذي تبنى عليه مضامين ومحتويات المناهج التعليمية وطرائق وأساليب التعليم.

إن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات كطريقة للتدريس وفلسفة للتعليم تبدو من خلال هذه الدراسة، إستراتيجية ممتازة، لكن السؤال المطروح: هـــل مـــن الناحيـــة الإجرائية في الإمكان تطبيق هذه الإستراتيجية بنجاح في مدارسنا؟ وهل في إمكان أساتذتنا فهمها والعمل بها بكفاءة، لإيصال التلاميذ إلى أفضل ما يمكن مـــن مســـتويات الكفـــاءة الاجتماعية من الناحية المعرفية والسلوكية؟ هذا ما سنقوم بدراسته في الفصول الميدانية.

الفصل الرابع

مرحلة التعليم المتوسط و منهاج التربية المدنية

تمهيد

أولا- أهداف و خصائص مرحلة التعليم المتوسط

ثانيا- التربية المدنية والأبعاد الاجتماعية

ثالثا- منهاج التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط

خلاصة

تمهيد:

سوف نتناول في هذا الفصل أهم تطورات مرحلة التعليم المتوسط، وأهمية هذه المرحلة بالنسبة للتلميذ ودورها في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية، كما سنتناول مفهوم المنهاج، وعلى الخصوص منهاج التربية المدنية عبر السنوات الأربع للتعليم المتوسط، ودوره في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية، وسوف نتطرق إلى أهم التعديلات التي مست المناهج والمقررات الدراسية بحيث تتفق مع إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، ثم نقارنها بما كانت عليه في المدرسة الأساسية، ثم بعد ذلك سوف نتحدث عن منهاج التربية المدنية، الحديث، أهدافه، ومحتوياته، وطرق وأساليب تدريس هذا المنهاج، وذلك بشيء من التفصيل.

أولا- أهداف وخصائص مرحلة التعليم المتوسط:

1- تعريف مرحلة التعليم المتوسط:

المرحلة المتوسطة هي المرحلة الثانية من النظام التعليمي في الجزائر تلي المرحلة الابتدائية، يلتحق بها التلميذ عادة في سن الحادية عشرة من عمره، ليقضي بها أربع سنوات، وهي بذلك تتفق مع الخصائص الجسمية والنفسية للتلميذ في سن المراهقة المبكرة، وتعد المرحلة المتوسطة هي المرحلة الوسطى من مراحل التعليم العام، فهي متاحة للتلميذ بعد حصوله على شهادة المرحلة الابتدائية، وبهذا يتضح أن هذه المرحلة تشكل[1]:

1-1- المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام فهي المرحلة الوسطى بين ثلاث مراحل هي: الابتدائية، المتوسطة، الثانوية.

1-2- يلتحق بها التلاميذ غلبا في عمر الحادية عشر وينتهي في نهاية الرابعة عشر، أي ما يشكل المرحلة المبكرة من المراهقة.

1-3- تتكون من أربعة سنوات هي الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط.

[1] - وزارة التربية الوطنية، **منهاج السنة الرابعة متوسط**، الديوان الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص 13.

وبناء على ما سبق توضيحه من طبيعة المرحلة المتوسطة في الجزائر، فإن مناهج التعليم ومقرارات التربية المدنية تراعي النمو الشامل للتلميذ في هذه المرحلة عقيدة وجسما وخلقًا، وذلك في ضوء خصائص النمو التي تتميز بها هذه المرحلة عما سواها.

وبهذا فإن التعريف الإجرائي للمرحلة المتوسطة: <<**هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام الذي تشرف عليه الدولة، ويمتد عمر الطالب فيها من الحادية عشر إلى الرابعة عشر والتي تمثل بداية سن المراهقة المبكرة وتتكون من أربعة سنوات، الأول والثاني والثالث المتوسط**>>.

2- أهم تطورات مرحلة التعليم المتوسط:

منذ الوهلة الأولى للاستقلال، حاولت الجزائر إصلاح منظومة التعليم، و ذلك بتغيير المنظومة التربوية الموروثة وتعويضها بمنظومة تربوية تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية، وذلك من خلال إصلاحات جزئية تمثلت في الجزأرة من خلال إدارة شؤون المؤسسات التربوية، وكذلك التعريب حيث شرع في تدريس المواد الاجتماعية باللغة العربية سنة 1967، و قد كانت الانطلاقة الحقيقية للتشريع المدرسي الجزائري بصدور أمرية 1976، إضافة إلى ما نتج عن هذه الاصطلاحات وهي ديمقراطية التعليم والاتجاه العلمي والتكنولوجي من أجل الربط بين العمل الذهني النظري والعمل اليدوي العلمي[1].

ومن بين ما نصت عليه أمرية 1976، بداية المدرسة الأساسية وهي مرحلة مكونة من دمج مرحلة التعليم المتوسط بعد اختصارها من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات في المرحلة الابتدائية، وتشمل بين الدراستين العلمية والتقنية، حيث أن هناك العديد من التخصصات، علمية، وأدبية، واجتماعية، وتقنية، ومهنية، وفنية، أمام التلاميذ وكل واحد يتابع الدراسة التي تتلاءم مع ميوله ومواهبه واستعداداته، ومن خلال المدرسة الأساسية حدثت تغيرات جذرية وهامة في المناهج وطرق التدريس، ووسائل الإيضاح والكتاب المدرسي وطرق تكوين المعلمين وإعداد المفتشين وبالأخص البيانات المدرسية، حيث

---

1 - خيري والناس، بوصنوبر عبد الحميد، **مادة التربية وعلم النفس (معلمو المدرسة الابتدائية) سنة أولى**، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر 2006، ص ص 161، 165.

أدخلت تغيرات في هندسة المدارس بحسب المنطقة التي تواجد فيها (مدينة – قرية – ريف).[1]

وتنقسم مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: وتستغرق ست سنوات وهي مخصصة لإتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية والدين الإسلامي، والحساب، واللغة الأجنبية (الفرنسية)، ومبادئ العلوم، والتاريخ والجغرافيا وهي مرحلة موحدة التعليم بالنسبة لكل الأطفال.

أما المرحلة الثانية: فهي تستغرق ثلاث سنوات، وفيها تنوع مواد التعليم ما بين علوم لغوية وإنسانية وعلوم تقنية، حيث يقرأ التلاميذ في السنة الأولى تعليما موحدا، أما في السنتين الأخيرتين فإن التلاميذ يدرسون إلى جانب العلوم العامة واللغات والإنسانيات بعض العلوم التقنية مثل المحاسبة، أو مسك الدفاتر أو الآلة الكاتبة أو الاختزال أو فلاحة الأرض...وغيرها من الصناعات والمهن الأخرى بحيث أن الطفل المتخرج من المدرسة الأساسية إذا لم يواصل دراسته في المرحلة الثانوية وخرج إلى معترك الحياة فإنه يكون قادرا على الاندماج في عجلة الاقتصاد لبلاده ويصبح فردا منتجا.[2]

وقد شرع في تنفيذ المدرسة الأساسية على سبيل التجربة منذ العام الدراسي 1978/1977، وعممت على المستوى الوطني ابتداء من الموسم الدراسي 1981/1980، وذلك لأداء وظيفتين، حيث تتمثل:

الوظيفة الأولى: في العمل على الرفع من مستوى تعليم المواطن الجزائري من ست سنوات إلى تسع سنوات تمهيدا لإجبارية تعليم عامة.

أما **الوظيفة الثانية** فتتمثل في التقريب بين التعليم النظري (علوم وإنسانيات)، والتعليم التقني (تعليم مهني وتكنولوجي)[3].

ومن خلال هذا العرض للتطورات التي مرت بها المدرسة الجزائرية الأساسية ومحاولتها لإثبات هويتها الوطنية الجزائرية من خلال محتويات مناهجها وبرامج تعليمها ووسائله وحتى الهندسة الخاصة لهذه المدرسة، وذلك من أجل إعداد المواطن الجزائري وجعله

---

1 - نفس المرجع، ص 166.

2 - خيري والناس، بوصنوبر عبد الحميد، مرجع سابق، 171.

3 - تركي رابح، **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990، ص 110.

يواكب التطورات العالمية في ميدان التربية والتعليم والتي من خلالها يحقق النجاحات في مختلف ميادين الحياة.

وبين محمد أرزقي بركان في نقطتان أساسيتان خصائص مناهج التعليم في المدرسة الأساسية: [1]

الخاصية الأولى: التجربة، الملاحظة، الممارسة اليدوية، المشاركة في النشاطات في كل المراحل، في الحدائق المدرسية، وفي المعامل، و في المزارع، إذا كانت المدرسة توجد في الريف.

الخاصية الثانية: تكامل المواد الدراسية، هذا التكامل يتبلور على مستوى المناهج بتعليم تركيبي لا يعاني من الانغلاق المصطنع بين المواد الدراسية المنفصلة، فالدمج في بعض الأحيان (كما هو الشأن في العلوم الفيزيائية والتكنولوجية). يتطلب تعاون المدرسين على شكل فرق تربوية متضامنة حقيقية تعمل بجد وبانسجام من أجل تكوين وتكامل النمو المتعدد الجوانب للتلميذ.

ويوضح كذلك أسباب فشل برامج المدرسة الأساسية في النقاط التالية:[2]

2-1- ضعف المستوى التكوين لدى بعض المعلمين، مما جعلهم يتعلقون بالبرنامج القديم، وكذا عدم تكيف البرنامج مع مستوى التلاميذ، وعدم الاستعانة بالبحوث العلمية الأساسية.

2-2- هناك بعض المفتشين، ممن ما زالوا يتشبثون بطرق تدريس ثبت ضعف فعاليتها في المناهج القديمة، والاهتمام بكم المعلومات لا نوعيتها.

2-3- عدم تحمس بعض كبار المشرفين على العملية التعليمية، للتغيير أو التعديل اللازمين، أو أنهم ضد هذا التغيير.

2-4- عدم التنسيق بين القمة والقاعدة وبين الهيئات المشرفة على التربية والأفراد الذين يطبقون البرامج التعليمية.

---

1 - محمد أرزقي بركان، **المنظومة التربوية بين الواقع والطموح**، مجلة الرواسي، العدد الأول، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، 1991، ص ص 27 28.

2 - نفس المرجع، 29.

2-5- انعدام التعاون بين البيت والمدرسة وبين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.

نتيجة لهذا الفشل الذي عرفته مناهج المدرسة الأساسية، كان لابد من إعادة النظر فيه، وذلك من خلال إصلاح المنظومة التربوية، فأنشئ على أثرها المجلس الأعلى للتربية سنة 1997، واللجنة الوطنية لإصلاح التعليم، والتي نصبت من طرف رئيس الجمهورية بتاريخ 13 ماي 2000[1].

لقد تم على أثرها إعادة صياغة المناهج في ديسمبر 2003، والتي تعتمد على المقاربة بالكفاءات، وتجعل من المتعلم مركز العملية التعليمية التعليمية، وذلك لإعداده لمواجهة التحديات التي يعرفها العالم في جميع المجالات، وتكوين مواطنين غيورين على هويتهم ويحافظون على تراثهم وثقافتهم الوطنية.

3- خصائص نمو الطفل وعلاقتها بتكوين القيم الاجتماعية:

3-1- خصائص النمو عند الطفل:

يمكن تقسيم مراحل النمو على النحو الآتي: [2]

1- المرحلة الأولى: المرحلة الجنينية:

أثبتت دراسات علم الأجنة وعلم النفس أن للعوامل البيئية آثار بالغة الأهمية في مرحلة ما قبل الميلاد، ومن أهم هذه العوامل: كـغذاء الأم (الأكل، العقاقير، التدخين، الخمر..)، والحالة النفسية والحالة الصحية والمحيط الطبيعي والاجتماعي (الضوضاء..)

2- **المرحلة الثانية: مرحلة الطفولة**: وهي المرحلة الممتدة من الولادة حتى نهاية 17 سنة) وهي أربع مراحل أساسية:

أ-**مرحلة المهد**: من الميلاد إلى نهاية السنة الثانية يكون الطفل في هذه المرحلة في حاجة للرعاية والحنان والملامسة، ويدرب على بعض الوظائف كالحركة واللغة...

---

1 - بوفليجات غياب، **التربية والتكوين بالجزائر** ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران، 2002 ، ص 154.

2 - مراد زعيمي، مرجع سابق، ص 28.

ب- **مرحلة التلقي العملي**: من بداية السنة الثالثة إلى نهاية السنة السادسة، ينمو لدي الطفل في هذه المرحلة شعور بالاستقلال عن الآخرين، ويكون مولعا بالتقليد والمحاكاة واللعب ويكثر من الأسئلة.

ت- **مرحلة الطفولة المتأخرة: (توافق مرحلة التعليم الابتدائي)**: من بداية السنة السابعة إلى نهاية الحادية عشر، يتدرب الطفل في هذه المرحلة على التفاعل الاجتماعي الايجابي كالتعاون الاندماج، احترام الآخرين، ويتعلم من المدرسة بعض تعاليم الدين والأخلاق.

ث- **مرحلة المراهقة: (تواف مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي)**: من بداية الثانية عشر إلى نهاية السابعة عشر تتميز هذه المرحلة لدى الطفل بنزوعه نحو الاستقلالية ومحاولة تحقيق الذات، عن طريق الخيال وأحلام اليقظة، وهي مرحلة حرجة قد تتشكل لدى المراهق فيها اتجاهات نحو الانحراف و معارضة المجتمع و يكون لجماعة الرفاق الأثر البالغ في ذلك.

3- **مرحلة الرشد**: و تمتد هذه المرحلة من بداية 18 سنة حتى نهاية العمر وتنقسم إلى مرحلتين:

أ- **مرحلة الأشد**: وتبدأ من 18 سنة حتى 60 سنة وهي الفترة التي يصبح فيها الفرد مسؤولا عن تصرفاته وسلوكه، وهي مرحلة الإنتاج وتوازن الشخصية، تنمو فيها المهارات العلمية والعملية

ب- **مرحلة الشيخوخة**: وتمتد من 60 حتى نهاية العمر حيث يتناقص فيها نشاط الإنسان وتزداد حاجته للاعتماد على الآخرين، ولا تنتهي التنشئة في هذه المرحلة ولكنها تأخذ أشكالا أخرى كالقدرة على التوافق مع المستجدات ومع الأجيال الجديدة، والمفاهيم والقيم والمعايير التي ينتجه المجتمع في كل مرة. يتميز الفرد في هذه المرحلة بالثقة المفرطة بالنفس مما يفقده القدرة على التعلم والتكيف مع تغيرات الظروف.

وسوف نركز على مرحلة النمو في (المتوسطة) في هذا المجال، ونتناول مظاهر النمو فيها بصورة إجمالية، وهي المرحلة التي توافق مرحلة المراهقة، في نمو الطفل.

تعد المراهقة من أهم مراحل النمو لأنها على درجة كبيرة من الأهمية في التكوين الشخصي للفرد، وتتميز خصائص مرحلة المراهقة في الانتقال تدريجياً بالمراهق من

مرحلة تتصف بالاعتمادية إلى مرحلة تتصف بالاستقلالية في جميع النواحي، استعداداً للعب دور رئيسي في منظومة المجتمع.

3-2- خصائص نمو الطفل في المرحلة المتوسطة: إن مراحل النمو تترك بالتأكيد آثارها الجسمية والنفسية والاجتماعية على الطفل ومن بين أهم الخصائص المميزة لنمو الطفل في المرحلة الموافقة للتعليم المتوسط ما يلي:[1]

أ- التغير الجسمي وعدم الانتظام في أجزاء الجسم المختلفة، والتقدم نحو النضج الجسمي.

ب- التقدم نحو النضج الانفعالي، مع بعض العنف الانفعالات والمبالغة في الردود.

ت- عدم الثبات في السلوك ما بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار.

ث- الخجل والميل إلى العزلة والانطواء بسبب عدم الثقة بالنفس، ضعف العلاقات الاجتماعية.

ج- أحلام اليقظة والخيال الخصب كثرة الأحلام وطولها عند بعض المراهقين، كثرة الأفكار والخواطر والتصورات لديهم مما يساعد على طول فترة الأحلام وهذا يؤدي إلى صرف المراهق (عند إنجاز الأعمال الهامة وخاصة الدراسة) إلى كثير من الطاقة فيما لا فائدة منه.

ح- الحب وهو من أهم الخصائص الانفعالية فالمراهق يحب الآخرين ويحتاج إلى حبهم ويظهر هنا الميل نحو الجنس الآخر.

خ- الغضب والثورة والتمرد على مصادر السلطة من الأسرة والمدرسة والمجتمع ويزداد هذا السلوك في حالة وجود شعور بعدم تقبل المراهق، والموافقة على سلوكه وإنكاره رغبة منه في الاستقلال.

[1] - أحمد محمد الزعبي، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار زهران للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2004 ، ص 156.

د- المستوى الشخصي: وهو ما يدور حول شخصية المراهق ومعالمها وحدودها حيث يبدأ فيها مرحلة البحث عن الذات وتحديد الهوية والاهتمام بالمظهر الشخصي، التشبه بالشخصيات المشهورة، اتساع نطاق الاتصال الشخصي، الميل إل انتقاء الأصدقاء.

ذ- المستوي الفكري يكثر الكلام عن المدرسة والنشاطات والمواعيد والطموحات، تتفتح الميول الأدبية والفنية والعلمية.

ر- التقدم نحو النمو الجنسي.

ز- التقدم نحو النضج العقلي (تعرّف الفرد على قدراته وإمكاناته والتأكد من حدودها).

س- التقدم نحو النضّج في توجيه الذات وتحمل المسئوليات.

ش- اتخاذ فلسفة في الحياة لمواجهة الحاضر والتخطيط للمستقبل.

ومما يساعد على الهدوء والاستقرار في هذه المرحلة أن يكون للدين دوره وأثره الواضح والايجابي في حياة الفرد خاصة عندما تتغلغل العقيدة في النفس فإنها تدفعه إلى التزام السلوك السوي وتشعر الفرد بالأمان والثقة والوضوح.

3-3- مرحلة المراهقة وتأثيرها على تكوين القيم الاجتماعية:

أ- تعريف المراهقة لغة:

هي كلمة مشتقة من الفعل، راهق الغلام: أي قارب الحلم، ويقال أيضا: راهق الغلام الحلم كما أن كلمة مراهق أو رهقه أي غشيه ولحقه، أو دنا منه.[1] أما في القاموس المحيط فقد جاء: أخذه أو لم يأخذه،[2] وراهق الغلام: قارب الحلم ومن هذا يتبين لنا أن المراهقة تعني الاقتراب من النضج والرشد وهذا ما يشير إليه عبد الرحمن العيسوي، حيث أرجع كلمة المراهقة (إلى الفعل العربي) راهق، الذي يعني الاقتراب من كذا، فراهق الغلام فهو مراهق أي : قارب الاحتلام، ورهقت الشيء رهقا: قرب منه، والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد.[3]

---

1 - إبراهيم مصطفى مدكور وآخرون، **المعجم الوسيط**، ، مجمع اللغة العربية، ط 2، القاهرة، د.ت، ص 391.

2 - مجد الدين محمد يعقوب الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، ج 1، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، ط5، 1996، ص 1148.

3 - عبد الرحمن محمد العيسوي، **سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر**، مرجع سابق، ص 113.

ب - تعريف المراهقة اصطلاح:

لقد عُرّفت المراهقة في الاصطلاح تعريفات متعددة حاول كل منها التركيز على جانب من جوانب النمو فيها، وفيما يلي نستعرض بعضا منها:

- المراهقة تعنى مرحلة الابتعاد عن الطفولة والاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي ولكن ليس النضج نفسه لأن الفرد لا يصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات عديدة قد تصل إلى 9 سنوات، أما الأصل اللاتيني للكلمة فيرجع إلى كلمة Adolescere وتعني التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والعاطفي والوجداني والانفعالي، وهذا يبيّن حقيقة هامة وهي أن النمو تدريجي ومستمر ومتصل، ولا يكون الانتقال مفاجئاً.

- ويذكر حامد زهران أن المراهقة هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشر إلى التاسعة عشر تقريبا أو قبل ذلك بعام أو عامين[1]

- بينما عرّفها أحمد الزعبي بأن المراهقة عبارة عن الفترة الزمنية من حياة الإنسان التي تمتد مابين نهاية الطفولة المتأخرة وبداية سن الراشد، تتميز بوجود مجموعة من التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية[2].

- ويرى محمد الزعبلاوي أن المراهقة هي المرحلة النمائية الثالثة التي يمر بها الإنسان في حياته من الطفولة إلى الشيخوخة، وهي تتوسط الصبا والشباب، وتتميز بالنمو السريع في جميع اتجاهات النمو، البدني والنفسي والعقلي والاجتماعي[3].

وتبدأ مرحلة المراهقة في أوقات مختلفة ويصعب تحديد نهاية لها، إلا أنه قد تم التعارف بين علماء النفس على حدود تلك المرحلة وهي :

بالنسبة للإناث (تبدأ من سن 12 – 21 سنه).

بالنسبة للذكور (تبدأ من سن 13 – 22 سنه).

---

1 - حامد عبد السلام زهران، **الصحة والعلاج النفسي**، عالم الكتب، ط 5، القاهرة، 1991 ، ص 323.
2 - أحمد محمد الزعبي، مرجع سابق ، .ص 320.
3 - محمد السيد محمد الزعبلاوي، **تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس**، مؤسسة الكتب الثقافية، ط 3، بيروت، لبنان، 1996، ص 16.

والجدير بالذكر أن المراهقة مرحلة تبدأ بشكل بيولوجي (عضوي) وهو البلوغ، ثم تكون في نهايتها ظاهرة اجتماعية حيث يقوم المراهق بأدوار أخرى غير ما كان عليه من قبل، متأثرة بعوامل النمو البيولوجي والفسيولوجي والمؤثرات الاجتماعيــة والحضــارية والجغرافية. فقد تبدأ في منطقة جغرافية معينه وفق نسق اجتماعي معين عند عمر التاسعة وتستمر إلى التاسعة عشرة تقريباً، وقد تبدأ في منطقة أخرى مختلفة مناخياً وحضارياً عند الثالثة عشرة تقريبا وقد تصل إلى ما بعد الواحدة والعشرين من العمر، ويختلف الذكر عن الأنثى في ذلك.

ت- تكوين القيم عند المراهق :

يمر الطفل بعدة وضعيات نفسية واجتماعية أثناء مرحلة المراهقة، وتعد هذه الوضــعيات بمثابة البذرة الأولى لتكوين القيم الاجتماعية للمراهق ومن أهمها:[1]

أ- الصراعات النفسية التي يمر بها أثناء محاولته الاستقلال وتحمل المسئولية وتــرك حياة الاعتمادية والمساندة والدعم من قبل الأسرة.

ب- الضغوط الاجتماعية (الخارجية): التفكير المستقل، اختيار المهنة، اتخاذ القرارات، تحقيق الذات مع مراعاة أن يكون ذلك ضمن دائرة المعايير الاجتماعية والدينية.

ت- الاختيارات والقرارات، كاتخاذ قرارات تتعلق بالتعليم والمهنة والزواج.

ث- ظاهرة البطالة كما يسميها جيرسيليد وهي البطالة الاقتصادية بسبب الاعتماد على الآخرين، والبطالة الجنسية كونه مؤهل جنسيا إلا أنه ممنوع من ممارسة الجــنس إلا في الحلال شرعاً وبعد أن يستطيع الباءة.

ج- الخلط في أذهان الكبار (الوالدين والمربين) بين مفاهيم السلطة والحرية والنظــام والطاعة وغيرها من المفاهيم، واختلاف وجهات النظر بينهم وبين المراهق.

إن التعرّف على طبيعة المتعلم أمر له أهميته وتأثيره الواضح علــى العمليــة التعليميــة التربوية سواء من المنهج أو الأنشطة أو الأسلوب والطريقة المتبعة في التربيــة والتعلــيم المؤدية إلى تنمية شخصية المتعلم السوية المتحلية بالسلوك السليم.

[1] - محمد السيد محمد الزعبلاوي، مرجع سابق، ص 22.

حيث يلتحق التلميذ بالمرحلة المتوسطة في الحادية عشر وحتى نهاية الرابعة عشر من عمره والذي يمثل مرحلة المراهقة المبكرة، حيث تتميز مرحلة المراهقة هذه بحدوث تغيرات فسيولوجية وجسمية وعقلية، تنقل الطفل إلى عالم الكبار، كما تمتاز هذه المرحلة بأنها فترة الانتقال من بيئة معروفه، وهي بيئة الأطفال إلى بيئة جديدة لم يعهدها الطفل من قبل، مما يسهم بشكل أو بآخر في ظهور عدد من مشكلات التكيف مع البيئة الجديدة.

ولأن المراهقة على درجة كبيرة من الأهمية في التكوين الشخصي للفرد وتتميز خصائص مرحلة المراهقة في الانتقال تدريجيا بالمراهق من مرحلة تتصف بالاعتمادية إلى مرحلة الاستقلالية في جميع النواحي؛ لذا فإن هذه المرحلة من أخطر المراحل التي يمر بها الطفل، ولذا من الضروري معرفة خصائصها وحاجاتها للوقوف على ما يناسب التلميذ من قيم اجتماعية وأساليب تربوية لتنميتها، بما يتماشى مع خصائصه وحاجاته وميوله واتجاهاته ووفقًا لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه[1].

3-4- أنواع النمو للمرحلة (المتوسطة) :

تتسم المرحلة المتوسطة بأنواع النمو التالية:

أ- النمو الجسمي :

يتميز بسرعته الكبيرة ويغلب على عملية النمو عدم الانتظام في أجزاء الجسم المختلفة مما يوجد حالة من القلق والتوتر لدى المراهق ومن ثم، فقدانه الاتزان الحركي ويظهر ذلك في سقوط الأشياء من يديه، ويزيد من النقد الموجه له من قبل الآخرين. كذلك تظهر البثور على وجه المراهق وبعض أجزاء جسمه بسبب اضطراب في الإفرازات الهرمونية، كما أن حالته الصحية تتراجع وذلك للجهد والطاقة المبذولة وحالة النمو السريع وقلة ما يقابلها من الرعاية الصحية والتغذية الجيدة مما يسبب أحيانا الإصابة بفقر الدم.[2]

ب- النمو العقلي :

1 - محمود عطا عقل، **النمو الإنساني الطفولة والمراهقة**، دار الخريجي للنشر والتوزيع، ط3، الرياض، 1996 ، ص 337.
2 - أحمد محمد الزعبي، مرجع سابق، ص 161.

تتميز مرحلة المراهقة بصفة عامة، بتمايز ونضج في القدرات العقلية، وفي هــذه المرحلة تهدأ سرعة نمو الذكاء، فيصل إلى اكتماله في الفترة من 18/15 ســنة وتــزداد القدرة على التخيل المجرد، ويعبر عنه المراهق في الرسم ونظم الشعر، بالإضــافة إلــى أحلام اليقظة، ويميل المراهق إلى التعبير عن نفسه وتسجيل ذكرياته في صورة مذكرات أو خطابات أو قصة.[1]

ب- النمو الانفعالي :

تكون انفعالات المراهق بالاندفاع وعدم الضبط أيضا، وتتصف بعدم الثبات والتقلب وقد يغلب على المراهق الإحساس بالذنب والخطيئة نتيجة مشاعره الجديدة خاصــة فيمــا يتعلق بالجنس، وتستمر الانفعالات لدى المراهق قوية حتى نهاية المراهقة، وحيث تتطور مشاعر الحب والميل إلى حيل الدفاع عن ذاته لحفظ التوازن بين القوى الداخلية المحركة والضغوط الخارجية الضاغطة على سلوكه، ومن هذه الحيل :التبرير، النكوص، الكبــت والعدوان.[2]

ت- النمو الجنسي :

يبدأ النضج الجنسي بنضج الغدد التناسلية، ومن ثم الاستجابة للمثيرات الجنسية، ثم الاهتمام بالجنس الآخر وبناء العلاقات العاطفية والاهتمام بكل ما يتعلق بالجنس الآخــر، ومن صور النضج الجنسي بالنسبة للذكور، البلوغ أو القذف نتيجة الاستجابة للمثيــرات. أما بالنسبة للإناث فإن التغيرات الفسيولوجية تبدأ بالبلوغ على صورة الحيض.[3]

ث- النمو الاجتماعي :

وتتمثل في نمو علاقة المراهق بالمجتمع ودوره فيه لذلك يبــرز لديــه الشــعور بالمسئولية الاجتماعية والسعي نحو الاستقلال الاجتماعي (المهنة والزواج) الميــل إلــى مساعدة الآخرين، الانضمام إلى المجموعات والزمر، الميل إلــى الزعامــة الاجتماعيــة مستخدما قدراته لتحقيق هدفه والتفوق، الميل إلى التمرد على سلطة الكبار وانتقاد الوالدين

[1] - نفس المرجع، ص 162.
[2] - أحمد محمد الزعبي، مرجع سابق، ص 162.
[3] -نفس المرجع، ص 162.

والراشدين، وازدياد الوعي الاجتماعي والرغبة في الإصلاح والتغير في المجتمع ولو بالعنف.[1]

ثانيا- مادة التربية المدنية والأبعاد الاجتماعية:

1- مفهوم التربية المدنية:

لا يختلف مفهوم "التربية المدنية" عن التربية بمعناها الواسع إلا بتركيزها على علاقة الإنسان بمجتمعه، وبيئته، ووطنه، وأرضه، فمفهوم التربية المدنية ينطلق من مبدأ أساسي هو أن الفرد لا يعيش منعزلاً في أي مرحلة من مراحل حياته، بل هو دائماً عضو في جماعة ولا وجود له خارج إطارها، وهو نفسه لا يستطيع أن يدرك نفسه إلا كجزء في كل، وإلا كوحدة في طار هذه الجماعة، وقد اختلف الباحثون التربويّون الاجتماعيّون في تعريف "التربية المدنية"، فبعضهم يميل إلى تعريفها بقوله: "هي جانب التربية الذي يحدث شعور العضوية في جماعة حتى تتسق حياتها لفائدتها المتبادلة"[2] في حين يدمج بعضهم الآخر التربية المدنية بالتربية الأخلاقية غير مميّز بينهما معتبراً أن فحواها هو ذاته مع أن التربية المدنية هي أشمل من التربية الأخلاقية، وإن كانت التربية الأخلاقية قاعدة لازمة للأولى فالتربية المدنية مرتبطة بمفهوم المجتمع المدني، والمواطن وحقوق الإنسان، والديمقراطية.[3]

وليس مفهوم التربية المدنية المعاصر جديداً في مضمونه فقد مارست الشعوب المتحضرة، التربية المدنية حيثما وجدت في تاريخ الإنسان، إلا أن المصطلحات تختلف، وإن كانت متزامنة، ففي تاريخ المجتمع العربي نجد السياسة المدنية التي حددها ابن خلدون بأنها" ما يجب أن يكون عليه كل واحدٍ من أهل ذلك المجتمع في نفسه، وخُلَقِه، حتى يستغنوا في الحكام رأساً"[4]، ومعنى هذا أن بلوغ الإنسان درجة من الرقي في نفسه، وخلقه تجعله يتصرف اجتماعياً بصورة لا تؤذي الآخرين، وبالتالي لا توجب تدخل الحكام لأن وظيفة الحكام كما يحددها ابن خلدون ردع أفراد المجتمع، ومنعهم من العدوان، والظلم لكي يسود

---

[1] - نفس المرجع، ص 163.

2 - بدوي أحمد بشير، **منهج التربية الوطنية للمرحلة الثانوية العامة لجمهورية السودان الديمقراطية**، أطروحة جامعية، الجامعة الأمريكية، بيروت، رقم(T58 Ac2) ، 1973، ص11.

3 - بيلو، روبير، **المواطن والدولة**، ترجمة: منشورات عويدات، بيروت وباريس، 1983 ، ص18.

4 - ابن خلدون عبد الرحمن، **المقدمة**، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998 ، ص238.

الأمن في المجتمع، ويقول ابن خلدون" ثم أن هذا الاجتماع إذا حصل للبشر كما قررناه، وتم عمران العالم بهم، فلا بد من وازع يدفع بعضهم عن بعض، لما في طباعهم الحيوانية من العدوان والظلم. وليست آلة السلاح التي جُعِلت دافعةً لعدوان الحيوانات العجم عنهم كافية في دفع العدوان عنها لأنها موجودة لجميعهم. فلا بد من شيء آخر يَدفع عدوان بعضهم عن بعض ولا يمكن من غيرهم لقصور جميع الحيوانات عن مداركهم، وإلهاماتهم، فيكون ذلك الوازع واحداً منهم يكون له عليهم الغلبة، والسلطان واليد القاهرة حتى لا يصل أحد إلى غيره بعدوان، وهذا هو معنى المُلْك"[1].

وقد يقترب آخرون من هذا المفهوم، أو يبتعدون عنه تبعاً لتكوينهم الثقافي، فنرى من يعتبر التلازم قائماً بين التربية المدنية، والعلوم الاجتماعية. وهذه الأخيرة بنظرهم هي المدخل إلى التربية المدنية، وإلى التقدم السياسي والاجتماعي، فالتربية المدنية هي التمرّس بنسق من المهارات يفضي لبناء المستقبل على قاعدة من القيم الاجتماعية، وقوامها (التفاعل، الانتماء، الضبط الاجتماعي، الأخلاق)، بحيث تترسخ تلك المهارات داخل العائلة، وفي المدرسة، وفي الأندية الاجتماعية بصورة متكاملة بغية تحقيق الأهداف السامية لتلك التربية[2]. بينما يرى آخرون أنه إذا واجه الإنسان مشاكل الحياة بمفرده دون مساعدة، وتوجيه، فإن مواجهته ستكون غير ناجحة في تحقيق احتياجاته، في حين، إن الاستعانة بخبرات غيره تجنبه الأخطاء، وتزيد في فرص نجاحه، ويتم نقل هذه الخبرة من شخص إلى آخر بوساطة التربية وإن التمرس في منهج المجتمع، والمشاركة فيه يشكل التربية المدنية.[3]

يتبين لنا من محاولات تحديد مفهوم التربية المدنية أن مضمونها هو صقل الشخصية الإنسانية بتدرّب الإنسان على الحياة الاجتماعية وتمرسّه بها حتى يقوم بدوره فيها بانسجام تام مع الآخرين ومع متطلبات الجماعة، وانطلاقاً من هذا الواقع كان تعريفنا للتربية المدنية بأنها: **إكساب أفراد المجتمع بصورة عملية وفعالة مبادئ ومهارات السلوك الاجتماعي المرغوب فيه في البيت والمدرسة والشارع والأماكن العامة وفي مهنته.**

---

1 - ابن خلدون عبد الرحمن، مرجع سابق، ص238.
2 - ربول، أوليفيه، **فلسفة التربية**، ترجمة د. جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت،1978 ، ص12.
3 - بدوي أحمد بشير، مرجع سابق، ص 63.

وكذلك مبادئ احترام غيره وتقبل رأيه وإعانته وتجنب ما يضر به. وذلك بخلق ضمير اجتماعي لدى كل مواطن يستند إلى قيم التعاون والعدالة والديمقراطية وحب الوطن والغيّرة عليه وتوظيف كل الطاقات لبنائه ورفعته لأداء رسالته الحضارية كجزء من الحضارة الإنسانية والحفاظ على البيئة بكل مكوناتها.

ويشار هنا إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار بأن هناك معايير وطنية للتربية المدنية، ولاسيما أن مبادئها مبنية على مجموعة من الوثائق كالدستور ولائحة الحقوق المدنية والفلسفة العامة القائمة في هذا البلد أو ذاك ومفهوم الديمقراطية والخصوصية التاريخية لكل بلد والتقاليد الخاصة للبلدان ودرجة تطويرها في مختلف المجالات وكذا المصادر الدينية كالقرآن والسنة بالنسبة إلينا نحن المسلمين. وفي ضوء هذه المعطيات يحدد كل بلد مفهومه للتربية المدنية.

وبالعودة إلى التعريف الذي توصلنا إليه، نجد أنه من المهم أن يكون السلوك المرغوب فيه نابعاً من تمثّل الفرد للمبادئ وانطلاقاً من رقابة الضمير وليس خشية من العقاب أياً كان، فيصبح احترام القانون والالتزام بكل المبادئ المذكورة نابعاً من كونها قيما سامية، وهنا تكون عملية الإشراط منصبة على إرضاء الضمير الاجتماعي الذي كوّنه. وليست مربوطة بالإشراط السلبي المتمثل بالعقاب القانوني أو الاجتماعي أو بأي شكل من أشكال العقاب. بالرغم من أهمية هذا الجانب كذلك (الضبط الاجتماعي بأنواعه، الخارجي والداخلي).

إن التربية المدنية علم عملي قائم بذاته فهناك من العلماء من أسماها بالسياسة المدنية، ومنهم من دعاها بالعلم المدني، ومنهم من قرنها بعلم الأخلاق والسياسة المدنية، وأجمع الكل على اعتبار هذا العلم علماً أساسياً في تكوين المجتمع الصالح[1].

وبوساطة التربية المدنية تتكون المواطنة، والتي هي شعور الفرد بالانتماء إلى الجماعة، وشعور الجماعة بجمعها وتركيبها، وشعور كل من الفرد، والجماعة بالروابط المتبادلة، والمصالح المشتركة، إنها شعور الفرد باستمرار هذه الجماعة، وما قدمته من مجهودات

1 - العوجي مصطفى،**التربية المدنية كوسيلة للوقاية من الانحراف**، مرجع سابق، 1985 ، ص121.

في سبيل بناء مدنيتها، وما يترتب على هذا الشعور من تصور كحلقة في سلسلة متصلة، وجزء في عملية مطردة[1].

2- أهمية التربية المدنية للمجتمع:

إذ كانت التربية كما يعرفها جان بياجيه" (j.Piage) بأنها مجموعة عمليات النمو والتكيف مع البيئة لحل المشكلات القائمة، فإن التربية المدنية بمفهومها الشامل لا تخرج عن إطار هذا التعريف. فقد كان علم التربية المدنية معنياً في الماضي بعلم الأخلاق وسياسة المدن ولكنه امتد في عصرنا الحالي إلى تناول موضوعات مستحدثة أوجدها التطور التقني والصناعي بما أحدثه من تغيرات في نسق الحياة بكل جوانبه، وما أدخله من عادات وأساليب تعامل لم تكن معروفة من قبل.[2]

إن زيادة العبء التقني والفني في مواد الدراسة ومناهجها لم يغيّر الهدف الأسمى للتربية وهو إعداد المواطن الصالح. فالطبيب والمهندس والاختصاصي بأي مجال من المجالات قد يكون خطراً ووبالاً على المجتمع والدولة إذا لم يكن مواطناً صالحاً بالدرجة الأولى قبل أن يكون مهنياً، وهذا ما يجعل إعداد المواطن من أولى الأولويات في عملية التربية.

فكما أن الإنسان يتأثر بمحيطه فإنه يؤثر فيه أيضًا لذا فإن بناء حضارة عالمية إنسانية، يستلزم إعادة بناء الإنسان بناء تمثل القيم الخلقية صلبه وجوهره. وإعادة بناء الإنسان هذه هي في صلب مهمة التربية بل هي أصلها وجوهرها[3].

ولا شك في أن وسائل التربية والتعليم والتعامل مع المعطيات الاجتماعية والثقافية، والاقتصادية المعاصرة تتطلب تطويراً في الأساليب والوسائل حتى يتمكن الإنسان من مواجهة كل هذه التغيرات بأن يفرض تعاملاً متوازناً معها، فلا يشعر بالعجز عن التكيف مع متطلبات الحياة الجديدة، وعدم القدرة على تحقيق أهدافه.

لذلك لا يمكن معالجة مسألة التربية المدنية إلا في الإطار الزمني والحضاري اللذين يتحكمان بالإنسان فيمليان عليه ما يجب تعلّمه وممارسته حتى يعيش بتوازن عاطفي وعقلي مع محيطه. فالتربية المدنية ترمي إلى تكيّف الإنسان مع متطلبات عصره،

---

1 - أبو الفتوح رضوان ، **التربية المدنية، جامعة الدول العربية**، المؤتمر الثقافي الرابع، القاهرة، الإدارة الثقافية، 1960، ص14.
2 - أبو الفتوح رضوان، مرجع سابق، ص 25.
3 - عبد الله مجيدل، **التربية المدنية، دراسة في أزمة الانتماء والمواطنة في التربية العربية**، مرجع سابق، ص 152

ومحيطه الاجتماعي. هذه المتطلبات لا يحددها الفرد من منطلق نظري بل يجد نفسه بمواجهتها، فهي متطلبات الواقع التي أفرزتها عوامل مختلفة ومتداخلة تفاعلت فيما بينها، فأوجدت الوضع الاجتماعي الذي يتهيأ الإنسان لدخوله والتعامل معه، وعلى الفرد التكيف مع هذا الوضع حتى يدخل محيطه الاجتماعي ويمارس دوره فيه[1].

ويمكن للإنسان أن يمارس تأثيره في مجتمعه بوساطة الدور الذي يؤديه، فيحدث التغيرات الإيجابية أو السلبية وفقاً لطبيعة هذا الدور. حيث تقع على التربية مسؤولية إعداد الإنسان للحياة الاجتماعية الناجحة كعضو في مجتمع معين، ثم كعضو في المجتمع الإنساني، فالتربية تشكل عقول الأجيال وتنمي لديهم قيم العمل والخير والسلوك الاجتماعي والعدل والديمقراطية والحرية وجميع القيم الفاضلة التي تحوّل الكائن البشري إلى كائن اجتماعي ومواطن صالح.[2]

وقد لوحظ غياب بعض هذه القيم من الحياة الاجتماعية، فأصبحت هذه المجتمعات تعيش أزمات انعكست حتى على التربية فأصبحت هي الأخرى مأزومة، في مركب معقد تفاعلت فيه المؤثرات الاجتماعية السالبة وغدت تعيد نتاج هذا المجتمع أو ذاك بكل ما يعتريه من خلل وفقدت بذلك زمام المبادرة في تكوين المواطن وتربيته على قيم التسامح والديمقراطية والحرية والمواطنة الصحيحة.[3]

كما لوحظ تنامي لنزعات التعصب السياسية والمذهبية والمجتمعية التي تلغي مساحات الحوار والتفاهم وقبول الآخر. إن أي مجتمع مبتلىً بالتعصب هو مجتمع مريض والحقيقة التي تؤكدها التجربة الإنسانية أن تربية الطفل منذ الصغر على القيم والمعايير الاجتماعية السليمة هي المنطلق الحيوي لحل التناقضات السياسية والمذهبية والمجتمعية بشكل سلمي، حيث أن التربية في جوهرها تقوم على ترسيخ مجموعة من القيم والأعراف الإنسانية، كالتسامح والتعايش، واحترام الآخر، والحوار، والحل السلمي للخلافات، مع احترام حقوق الإنسان والاضطلاع بها كأرضية للممارسة الفاعلة في كافة هذه المجالات.[4]

---

1 - العوجي مصطفى، **التربية المدنية كوسيلة للوقاية من الانحراف**، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض، الرياض،1985، ص121.

[2] - العوجي مصطفى، مرجع سابق، ص 122.

[3] - نفس المرجع، ص 122.

[4] - نفس المرجع، ص 123.

ولما كانت هذه المفاهيم تشكل جوهر التربية المدنية، كما أنها ركائز أساسية لبناء المواطن وتأصيل قيم المواطنة لدى الفرد الجزائري ولاسيما أنه يواجه في المرحلة الراهنة تحديات كبيرة (في الهوية، والفكر، والاقتصاد، والعلم...) تستوجب تأصيل القيم الاجتماعية الايجابية، ويأتي هذا في إطار طرح التربية المدنية كوسيلة قد تسهم في جعل التربية أكثر فاعلية في تحقيق أهدافها بتكوين الفرد الذي يعي دوره الحضاري والإنساني ويكون فاعلاً في الالتزام بمسؤولياته الوطنية والقومية والإنسانية.

وتعد التربية هي المعنية ببناء الإنسان، هذا البناء الصعب الذي يقتضي الاهتمام بكافة جوانب الشخصية، المعرفية، والسلوكية، والنفسية، والصحية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية.

ويرى الباحث أن التربية المدنية ربما تكون أنجح وسائل البناء لشخصية متوازنة ومواطن يحب الوطن ويتفانى في بنائه كما يدرك دوره الاجتماعي والأخلاقي والوطني والقومي والحضاري والإنساني ويبادر بالعمل والفعل والسلوك لممارسة هذا الدور.

3- الاتجاهات العالمية في التربية المدنية:

لا بد من التأكيد على أن الإسلام كان سباقاً في طرح القيم الاجتماعية والمدنية والأخلاقية فكراً وممارسة وفق معايير ضمنت الحقوق والواجبات وشكلت الأسس التي بنيت عليها الحضارة الإسلامية.

إن تطور المجتمع الإنساني باتجاه المدنية تميز بغرس قيم ومعايير المجتمع التي تعزز بنية الإنسان المنتمي إلى هذا المجتمع، وشعوره بحقه في الحياة وواجباته نحو الآخر، وقد اتضحت هذه القيم في ظل الإسلام الذي رسخ هذه القيم في مؤسساته عندما أكد على حرية الفرد في ممارسته الحياتية، وحقه في إبداء الرأي "وشاورهم في الأمر"[1] وحقه في العيش الآمن الكريم، وواجبه نحو الآخر الذي تمثل بمبدأ "تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر"[2].

1 - سورة آل عمران الآية 159.
2 - سورة آل عمران الآية 110.

وقد تحولت هذه القيم من أفكار مجردة إلى واقع اجتماعي يعبر الناس عنه في ممارساتهم الحياتية، وقد شعروا بالعدل، والمساواة على اختلاف عروقهم، وأصولهم فالناس سواسية كأسنان المشط ولا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى والعمل الصالح كما جاء في خطبة الوداع للرسول صلى الله عليه وسلم ([أيها الناس إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، كلكم لآدم وآدم من تراب، وإن أكرمكم عند الله أتقاكم ليس لعربي فضل على أعجمي إلا بالتقوى، ألا هل بلغت؟ اللهم فاشهد][1].

وقد كان فهم الإسلام لمسألة التربية عميقاً وينطلق من مبادئ إنسانية وحضارية في حين أن بعض الفلسفات المعاصرة تنطلق من مصالح سياسية أو اقتصادية ويمكن لنا أن نرصد بعض الاتجاهات المعاصرة لطرق ووسائل التربية المدنية وكيفيات ترسيخ الأبعاد الاجتماعية للمجتمع عند الأفراد ونلخصها فيما يلي:

3-1- التربية المدنية بالاعتماد على العناصر الرئيسة الثلاثة ذات العلاقة المتبادلة:

المعرفة المدنية، والمهارات المدنية، والفضائل المدنية:

أ- المعرفة المدنية: تتكون المعرفة المدنية من أفكار جوهرية، ومعلومات يجب على المتعلمين معرفتها، واستخدامها لتصبح مؤثرة في سلوك الفرد، وتتضمن المعرفة المدنية – بصورة عامة - مبادئ التربية، وتصرفات وسلوكات الفرد في المجتمع.[2]

ب- المهارات المدنية: هي العمليات الإدراكية التي تساعد المتعلم على فهم المبادئ وشرحها ومقارنتها، وتقييمها، وممارسة الحياة الاجتماعية، وهناك أيضاً مهارات المشاركة التي تتضمن أفعالاً يقوم بها المواطنون للمشاركة في الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية..، وإيجاد الحلول للمشكلات الاجتماعية، حيث تضمن المهارات الإدراكية، مهارات المشاركة واستخدام المواطن للمعرفة في تفكيره، والعمل بأسلوب قادر على الاستجابة للتحديات الحياتية.[3]

ت- الفضائل المدنية: العنصر الأساسي الثالث في التربية المدنية، فهم السمات الضرورية للشخصية من أجل الحفاظ على القيم الاجتماعية، وقيم التعاون، والتكافل

---

1 - أبو شهبة محمد بن محمد، **السيرة النبوية في ضوء القرآن والسنة،ج2**، مطبعة الشروق، دمشق، ،1988 ، ص574.
[2] - عبود راتب، نظريات **التربية في عصر التنوير الفرنسي**، ترجمة. عبد الله المجيدل، دار معد، دمشق، 1996، ص 95.
[3] - نفس المرجع، ص 95.

الاجتماعي..ويتمثل هذا في احترام الثروة، والكرامة لأي مواطن وأيضاً التمدن، والاستقامة، والانضباط الذاتي، والتسامح، وحب الوطن.[1]

3-2- التعليم المنظم للمفاهيم:

يقوم أساتذة التربية المدنية بتعليم مفاهيم حول القيم والمعايير الاجتماعية، وقيم المواطنة بشكل منظم، وهم يؤكدون المعايير التي يستطيع المرء بوساطتها أن يحدد سمات المفاهيم الأساسية، (كالأخلاق، والتفاعل الاجتماعي، والضبط الاجتماعي، والانتماء الاجتماعي)، ويعلمون التلاميذ أيضاً استخدام المعايير في تنظيم وعرض المعلومات المتعلقة بمؤسسات المجتمع وطريقة أدائها"[2].

3-3- الارتباط بالواقع:

في هذا الاتجاه يعمد الأستاذ إلى مطالبة التلاميذ بتطبيق المفاهيم الاجتماعية والمدنية الجوهرية ومبادئها الأساسية في أثناء التمثيل للوقائع الاجتماعية.

حيث يبيّن الاستخدام الصحيح لهذه المفاهيم المتعلقة بالسلوك الاجتماعي للأفراد والجماعات، ويقيم مدى استيعابهم للمبادئ والقيم والمفاهيم الاجتماعية المطروحة، وغالباً ما تؤخذ الأمثلة من الحياة اليومية أو من الصفحات اليومية للصحف، والمجلات الأسبوعية، والوثائق المنشورة عبر التليفزيون، مما يربط التلميذ بالقضايا اليومية فيخلق النشاط والحيوية في الحياة المدنية الحقيقية التي تصبح ممارسة فعلية داخل صف الدراسة. أي تعليم الحياة الاجتماعية والمدنية، كما أن التربية المدنية تعني إيجاد مواطنين متعلمين، إذ يتعزز الاستقرار الاجتماعي حيث توجد القيم الاجتماعية السمحة[3].

3-4- تطوير مهارات المشاركة والفضائل المدنية عبر نشاطات التعليم التعاوني:

---

[1] - نفس المرجع، ص 96.

2 - J.Patrick John., **Educaion for Engagement in Civil Society and Govemment**, Eric Digest, Indiana University EDO-SO-September, 1998 , p.2.

3 - المجيدل عبد الله، **الاتجاهات الأساسية لديمقراطية التعليم في الوطن العربي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، أكاديمية العلوم التربوية الروسية، موسكو، 1991، ص43.

يلجأ هذا الاتجاه في التربية المدنية إلى تنمية الفضائل المدنية بواسطة استخدام مهارات المشاركة بين التلاميذ حيث ينشئ الأساتذة مجموعات صغيرة من التلاميذ تعمل فيما بينها للوصول إلى أهداف مشتركة، ولتحقيق ذلك لا بد لها من حل المشكلات الموجهة من قبل أعضاء الجماعة الذين يجدون أنفسهم مضطرين إلى الخوض في النقد البناء وإجراء المفاوضات، وحل الخلافات، والتسوية، وإلى تعزيز المزايا والفضائل، والتسامح والثقة وغيرها من الفضائل المدنية، فالفضائل الحقيقية، والأهداف الحقيقية، حسب اعتقاد الفيلسوف الفرنسي هلفتسيوس تقوم على الرغبة في الخير العام. ويكون الإنسان عادلاً، عندما تكون كل أفعاله موجهة إلى الخير العام الذي هو القانون الأعلى[1]. وأن العدل مرهون بالإنسان المتنور فقط "خداع الشعب الجاهل أسهل من خداع الشعب المتنور"[2].

3-5- استخدام الأدب لتدريس الفضائل المدنية:

يعمد هذا الاتجاه إلى توظيف الأدب في خدمة التربية المدنية إذ أنه يقدم أحياناً- في القصة- نماذج أبطال تجسد في ممارستها الحياتية القيم المدنية التي يسعى المجتمع المتلقي إلى غرسها في أفراده وتكمن فعالية الأدب بما يملكه من عوامل جذب تجعل المتلقي مهيأ للتأثر بهؤلاء الأبطال، بل ربما تدفعه إلى تقليدهم، وتمثل أخلاقهم وتؤكد ساندرا ستوسكي (S.Stoski) الخبيرة في استخدام الأدب في تعليم الفضائل المدنية على القيمة التعليمية التربوية في تعريف الطلاب بالشخصيات التي تتسم بتلك المزايا من شجاعة، وأمل، وتفاؤل، وطموح، ومبادرة فردية، وحب الوطن، وحب الأسرة، واهتمام بالبيئة، واستنكار للظلم الاجتماعي[3] ويمكن للأدب أن يمارس وظيفته المدنية بوساطة الأجناس الأدبية الأخرى فليس تمثل القيم في الشخصيات في القصة هو الوسيلة الوحيدة وإنما الخطاب المباشر والشعر قد يملكان التأثير إذا ما كانت العناصر الجمالية متوافرة فيهما حيث يتوجه إلى العقل والشعور في آن واحد. ويمكننا أن نذكر هنا ما يتضمنه الأدب العربي من حكمة، وأمثال شعبية تمثل خلاصة تجربة الشعوب والتي لعبت دوراً فعالاً في ترسيخ القيم السامية، وتوجيه الفرد نحو الفضيلة.

1 - عبود راتب، مرجع سابق، ص112.
2 - المرجع نفسه ص117.
3 - J.Patrick John, **Global Trends in Civic Education for Democracy**, Eric Digest, Indiana University EDO-SO- January. 1997 , P.76.

4- الدور الاجتماعي للتربية المدنية:

إن التربية بصفتها المقصودة وغير المقصودة غير منفصلة عن حاجات المجتمع المختلفة وما يجري فيه من أحداث وتحقيق الغايات والأغراض التي ينتظرها المجتمع منهـــا، أي كان من المفروض دائما الاستجابة لمتطلبات الحياة الاجتماعية[1].

ويجب أن تهدف التربية إلى دفع الناس إلى تحسين أوضاعهم الاجتماعية وإذكاء رغبـــتهم في تخطي جميع الحواجز التي يمكن أن تقف في سبيل تقدمهم الاجتماعي، وفـــي تغيّـــر عاداتهم وتقاليدهم الفاسدة وأوضاعهم البيئية، وتشجيعهم على التعـــاون والتضـــامن فيمـــا بينهم، وعلى إقامة علاقات اجتماعية ناجحة فيما بينهم، وعلى المساهمة في حل مشكلاتهم المشتركة، وتحسين أوضاعهم الاجتماعية، وعلى الاندماج في حياة مجتمعهم والانســـجام معه واحترام تقاليده الصالحة[2].

4-1- التربية على تحمل المسؤولية:

المسؤولية هي الإحساس بالالتزام نحو الأشياء، والأفراد، والأفعال التـــي تصـــدر عـــن الإنسان، وهي شعور مقترن بإحساس الفرد بالحرية والقدرة على اتخـــاذ القـــرار، إنهـــا الشعور الذي يخلق الواجب نحو الآخر، ونحو ما يصدر عنه باعتباره كائناً عاقلاً قـــادراً على التمييز بين الخطأ والصواب في العرف الاجتماعي السائد، وباعتباره حراً، ومالكـــاً لما هو مسؤول عنه، حيث يضم مصطلح الملكية هنا فـــي بعـــض الحـــالات ــ مفهـــوم الانتماء: انتماء الأفراد إلى المالك بعلاقة من العلاقات التي تمنح المالك السلطة، كســـلطة الحاكم، أو سلطة الأسرة، أو سلطة رجل الدين، فالمسؤولية هي الالتزام، ويكاد يكون هذا الالتزام فطرياً، لأنها من أولى الروابط التي يشعر بها الطفل عفوياً[3]. وتنمّى بالتربية التي تهدف إلى تعليم الطفل الاختيار بعد أن يعطى الشعور بالحرية، سواء كانت هذه التربيـــة مدنية أم طبيعية، ولعل التربية الطبيعية تقدم الشكل الأول للتربية بروح المسؤولية، وهي

---

1 - عبد الله الرشدان ونعيم حنيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق، الأردن، 1997، ص 8.
2 - عمر محمد التومي الشيباني، **التربية وتنمية المجتمع العربي**، دار الكتب الوطنية، ط2، طرابلس، 1999، ص 86.
3 - العوجي مصطفى، **التربية المدنية كوسيلة للوقاية من الانحراف**، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض،1985 ، ص138.

شكل التربية الذي يمثله جون جاك روسو (J.Rousseau)، التربية التي تسعى إلى تعليم الطفل كيف يختار بحرية، ويصبح مسؤولاً، وقد أكد روسو أن "الإنسان يملك حرية الإرادة، وبفضل هذه الحرية فقط يختار الإنسان الأشياء، والأعمال الجيدة والسيئة بنفسه. هل يقوم بالخير، أم يرتكب الشر، إنه مسؤول في ذلك، وحتى إذا ارتكب عملاً سيئاً فإنه يتألم من عذاب الضمير"[1].

وقد كانت المسؤولية أساساً من أسس التربية المدنية الإسلامية التي منحت الإنسان الحرية وحق الملكية، وفرضت عليه واجبات نحو الآخر في المجتمع الذي ينتمي إليه ونحو الإنسان، فجاءت الآيات القرآنية والأحاديث والممارسات لتؤكد مسؤولية الإنسان نحو ما يصدر عنه بحق الأخر، (ولا تزر وازرة وزر أخرى)[2]، (ومن يعمل مثقال ذرة خيراً يره، ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره)[3]، [كلكم راعٍ، وكل راعٍ مسؤول عن رعيته][4].

كما أكدت مواثيق حقوق الإنسان على مسؤولية الفرد، فجاءت المادة 29 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان "1948" لإلزام الفرد بمسؤوليته نحو الجماعة "على كل فرد واجبات إزاء الجماعة التي فيها وحدها يمكن أن تنمو شخصيته النمو الحر الكامل"[5]. وجاء في المادة التاسعة عشر من إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام 1990" المسؤولية في أساسها شخصية"[6].

وفي المادة الأولى من هذا الإعلان الأخير: "كل الناس سواسية في الكرامة الإنسانية الأساسية، والواجبات، والمسؤوليات ومن دون أي تمييز بسبب السلالة أو اللون، أو اللغة، أو الجنس، أو الاعتقاد الديني أو الانتماء السياسي"[7].

وهكذا تتضح لنا ضرورة التربية على تحمل المسؤولية، وتوجيه التربية المدنية في المستوى العائلي إلى بعث الشعور بالمسؤولية لدى الأولاد والوالدين، بتنمية حس المسؤولية لدى الناشئ ليكفل الحفاظ على الآخر، والأشياء ذات القيمة في البيئة

---

1 - عبود راتب، **نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي**، مرجع سابق 1996 ، ص74.
2 - سورة الزمر، الآية 7.
3 - سورة الزلزلة، الآية 7، الآية 8.
4 -رواج البخاري ومسلم.
5 - إصدارات عالم الفكر، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، عالم الفكر، مج27، عدد يناير/ مارس، 1999، ص316.
6 - منظمة المؤتمر الإسلامي، **إعلان القاهرة لحقوق الإنسان**، صادر عن المؤتمر الإسلامي التاسع عشر لوزراء الخارجية المنعقد في القاهرة بجمهورية مصر العربية في الفترة من 31 يوليو إلى 4 أوت 1990.
7 - وطفة علي أسعد، والراشد صالح أحمد، **التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربي**، الكويت،1999 ، ص163.

الاجتماعية، بل إن على التربية تحمل المسؤولية في تنمية القدرة الإنسانية، فمسؤولية الإنسان عن فعل أو شيء أو إنسان أو مجموعة بشرية تعني أنه قادر على حماية ما هو مسؤول عنه، وبالتالي تمنحه قيمة ترضي نزعة الإنسان نحو التفوق وبالتالي نجد أن تنمية حس المسؤولية تؤدي إلى زيادة قوة الفرد وتحقيق عنصر أساسي في بنية المجتمع المدني.

4-2- التربية على المواطنة:

أي التربية على الانتماء، ولا يمكن أن ينتمي الإنسان إلى شيء لا يحبه، كما أنه لا يمكن أن يحب دون أن يشعر بالانتماء إلى ما يحب، أو بانتماء ما يحب إليه، وانتماء الإنسان إلى الأرض يتبلور عبر المواطنة الصحيحة تلك الرابطة بين الإنسان والوطن، وهذه الرابطة لا يدركها الإنسان إلا بالتربية المدنية التي تعلّم الإنسان أن يكون حراً خيراً في وطن تسود فيه الحرية والديمقراطية، وقد أكد روسو (J. Rousseau) على العلاقة بين المواطنة وحرية الوطن والفضيلة عندما قال: "لا يمكن للوطن أن يقوم بغير الحرية، والحرية بغير الفضيلة، والفضيلة بغير المواطن، وستبلغون كل هذا إذا أعددتم المواطنين، وبدون هذا الإعداد لن تجدوا إلا عبيداً أشراراً بدءاً من رئيس الدولة، ولكن إعداد المواطن ليس عمل نهار واحد"[1] إذ إن إعداد المواطن يعني بناء الكائن الاجتماعي المزود بنسق من الأفكار، والمشاعر والعادات التي لا تعبر عن ذاته الفردية فحسب، وإنما عن الجماعة، أو الجماعات المختلفة التي ينتمي إليها، فالكائن الاجتماعي ليس معطى من معطيات البيئة الفطرية للإنسان، ولا يمكن أن ينمو بشكل عفوي لأن ما يحركه هو التجربة والغريزة، والعاطفة، كما قال روسو "(J.Rousseau) إن التجربة والغريزة والعاطفة تحرك الإنسان، كما هو الحال عند الحيوان، من أجل تلبية حاجاته الحيوية"[2] ويجد دوركهايم (E.Durkheim) أن الإنسان "ليس ميالاً بفطرته للخضوع إلى السلطة السياسية، أو إلى احترام النظام الأخلاقي، أو التضحية والإيثار، إذ لا يوجد في بنيتنا الفطرية الأولية ما يدفعنا إلى أن نكون خاضعين لإرادة سماوية، أو شعارات رمزية مساندة في المجتمع...

1 - الجبوش فاطمة، **فلسفة التربية**، كلية التربية ـ جامعة دمشق، 1994 ، ص85.
2 - دور كهايم اميل، **التربية والمجتمع**، ترجمة: علي أسعد وطفة، دمشق، 1996 ، ص72.

إنه المجتمع الذي استطاع أن يستمد من قدسية هذه الأشياء سلطاته الأخلاقية الكبرى التي تجعل الفرد يشعر بدونية إزاءها"[1]. لذلك فالتربية المدنية لا تتجاهل البنية الفطرية في سبيل تحقيق غايتها في خلق المواطن،[2] أو الكائن الاجتماعي، هذه البنية الفطرية التي لا تهتم إلا بالأنا، وما يتعلق بغريزة البقاء، وقد رأى هلفتيوس (Helvetius .G) أن "حب الذات هو الأساس الوحيد الذي يمكن أن تبنى عليه قاعدة الأخلاق الفريدة" ووافقه على ذلك لوك (W.Locke) وغولباخ (G.olbadh)، حيث أن علم الأخلاق يبني على أساس الرغبة الأنانية نحو المتعة التي يعدها مصدر السمات الأخلاقية لأفراد المجتمع[3]. والانتماء إلى الوطن يرتب واجبات على الإنسان كما يولد فيه شعور المحافظة على ما ينتمي إليه فإذا دعي إلى القيام بدوره في وطنه شعر بأنه يقوم بأداء وظيفة هامة مهما كانت مكانة الوظيفة فالحاكم والقاضي والمعلم والطبيب والمهندس والعامل والفلاح كل منهم يقوم بدوره الذي كلف به وفقاً لمهاراته وقدراته، فإذا شعر هؤلاء بالمواطنة الصحيحة، وبالانتماء إلى وطن حافظوا عليه، وامتنعوا عن العبث بمقدراته، أو استثمار وظائفهم لغايات أنانية وشخصية، وسيشعرون بأنهم مواطنون يتمتعون بحقوق المواطنة في حرية وعدل ومساواة وحق العيش الكريم، فيتجهون إلى حماية المصلحة الوطنية بعد أن ضمنوا حقوقهم المصونة.

4-3-التربية المدنية في إطار المدرسة:

المدرسة هي الأداة والمكان الذي بواسطته ينتقل الفرد من حياة التمركز حول الذات إلى حياة التمركز حول الجماعة، إنها الوسيلة التي يصبح من خلالها الفرد الإنسان، إنساناً اجتماعياً، وعضواً عاملاً وفعالاً في المجتمع[4].

تشكل المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة التي تتولى مسؤولية تأهيل الطفل اجتماعياً إلى جانب تأهيله علمياً، وقد أوجد المجتمع هذه المؤسسة لأن الأسرة بمفردها غير قادرة على

1 - المرجع نفسه ص69.

2 - بالرغم من أن هذه الأفكار ليست صائبة بإطلاقها، وقد تتعارض مع بعض مبادئ ديننا الحنيف، إلا أن المدنية الحديثة طبعت الإنسان المعاصر، مسلما، أو غير مسلم، وفي بعض الأحيان متدينا أو غير متدينا، بطابعها الخاص، المبني على الأنانية والمادية. ولكن هذا لا يعني أن الضمير، والأخلاق، فكرتان رومانسيتان لا وجود لهما في الواقع وبالتالي لا يمكن لهما أن يكونا أساسا للتربية المدنية. إذ أن حب الوطن أو الجماعة أو الدين، هي عواطف ناتجة عن قيم لا يمكن أن تكون قائمة على مرجعية مادي مصلحية بحتة فقط.

3 - عبود، راتب، **نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي**، مرجع سابق، 1996 ، ص118.

4 - النجيحي محمد لبيب، **الأسس الاجتماعية للتربية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978 ، ص76.

حمل عبء التأهيل الاجتماعي والعلمي، بعد أن يبلغ الطفل سنّاً معينة، إذ لا تملك المؤهلات اللازمة للقيام بهذه المهام ومن وظائفها: [1]

أ- تنمية شخصية الطفل في جميع جوانبها؛

ب- نقل التراث الثقافي تدريجياً بما يتناسب مع نمو الطفل؛

ت- الاحتفاظ بالتراث الثقافي والعمل على تسجيل كل جديد وإضافته إليه؛

ث- تبسيط التراث الثقافي، فالثقافة المكونة عبر العصور معقدة ومتشابكة، وهنا يتمثل دور المدرسة في تبسيط هذا التراث وتلك المعرفة؛

ج- تطهير التراث الثقافي من الخرافات والأباطيل والعادات والتقاليد الفاسدة؛

ح- إتاحة الفرصة للأفراد للاتصال بالبيئة الأكبر "المجتمع"؛

خ- العمل على توفير بيئة اجتماعية للفرد أكثر ثباتاً واتزاناً من بيئته الخارجية باعتبار أن المدرسة مجتمع محدد محكوم بسياسة محددة ضمن أنظمة وقوانين من الضبط والمواعيد الدقيقة مما يؤثر في تكوين وتنشئة شخصية الطفل.

ويشير علي وطفة إلى الوظيفة الاقتصادية، حيث يرى أن المدارس المهنية تقوم بتأهيل اليد العاملة لاستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة وبالتالي تلعب دوراً في زيادة الدخل القومي، وتحقيق النمو الاقتصادي والوظيفة السياسية المتمثلة في التأكيد على الوحدة القومية للمجتمع وضمان الوحدة السياسية وتكريس الأيدلوجية السائدة، والمحافظة على بيئة المجتمع الطبقية، وتحقيق الوحدة الثقافية والفكرية[2].

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن الوظيفة الاقتصادية ليست مرتبطة بالمدارس المهنية لوحدها، حيث أثبت علم اقتصاديات التعليم بأن عملية التربية هي أهم الاستثمارات الاقتصادية، وأن الريع الاقتصادي لجميع الأنشطة الاقتصادية في كافة قطاعات الحياة يعود بجزء كبير منه كعائد من عائدات التربية غير المباشرة، وبالعودة إلى هذه الوظائف المتعددة والتي تزيد بتطور المجتمع وتعقده لا يمكن أن تؤديها الأسرة بإمكاناتها المحدودة، ويقول ربول أوليفيه (R.Oliviah) في كتابه فلسفة التربية "إذا كانت الأسرة الحديثة

---

1 - ناصر إبراهيم، **علم الاجتماع التربوي**، مرجع سابق 1996، ص 78.

2 - وطفة علي، **علم الاجتماع التربوي**، مرجع سابق، 1993 ، ص105.

تضطلع بالوظيفة الأولى في التربية أي تنشئة المشاعر، فهي تضطلع أيضاً بالوظائف الأخرى إجمالاً، وهي تلقن، وتنشئ، وتعلم، بيد إنها سرعان ما ترى نفسها غير كافية لتلك المهام التي تؤلف التعليم والتي تأخذها على عاتقها مؤسسات خاصة"[1].

إن رسالة المدرسة الأساسية هي غرس الصفات الإيجابية في الشخصية. هذه الصفات التي تتضمن مقدمات الصحة النفسية[2] والتي تعد بدورها أهم مقومات الشخصية المتوازنة. كما يفصل بعضهم في وظيفتها الحافزة على الابتكار والخلق، إذ ينبغي على المدرسة أن تنمّي ما يسمى بالطبيعة الثالثة للفرد وهي التي تعبر عن نفسها في نمو ذكاء الفرد ونمو سلوكه على نحو يجعله فريداً في ذاته مبدعاً خلاقاً في ثقافته وبيئته، وقد تعد هذه الوظيفة أعلى وظائف التربية المدرسية مرتبة وخاصة في المجتمعات التي تعيش تغيرات سريعة وجذرية تحتاج من الأفراد خلقاً وإبداعاً وابتكاراً وتجديداً في أساليب حياتهم، وفي القيم الجديدة وتحقيقها في علاقاتهم وأنظمتهم[3]. فالمدرسة هي حلقة مكملة للأسرة تتولى الطفل عادة بعد الخامسة من عمره وعلى مدى عشر سنوات على الأقل، أي في مرحلة من العمر يكون فيها الطفل في أقصى حالات التأهب النفسي للتعلم والتقليد والتطبع والائتلاف مع القيم التي يصادفها في مرحلة نموه هذه.

ثالثا- منهاج التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط:

سوف نتطرق فيما يلي إلى منهاج التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك من ناحية مفهوم المنهاج وأهميته وبداية تطبيقه في المدرسة الجزائرية بعد الإصلاحات الجديدة التي مست القطاع ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003، ثم نتحدث عن أهداف مادة التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط، ثم مكونات هذا المنهاج ووصف لمحتوى مقرر مادة التربية المدنية والمجالات التعليمية التي تحدث عنها كتاب المادة.

1- مفهوم المنهاج، وأهميته وبداية تطبيقه:

1-1- تعريف المنهاج:

1 - أوليفيه ربول، **فلسفة التربية**، ترجمة: نعمان، منشورات عويدات، بيروت. 1978 ، ص25.
2 - كرومباخ. س، **صحة الأطفال النفسية، ودور المدرسة في حمايتها**، ترجمة: عبد الله المجيدل، دمشق، دار معد،1995 ، ص21.
3 - الهادي محمد، **في أصول التربية، الأصول الثقافية للتربية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976، ص269.

أ- تعريف المنهاج لغة: يعرف المنهاج لغة بأنه الطريق البيّن الواضح، ومنهج الطريق وضوحه، والمناهج كالمنهج، قال تعالى:<<...لكل جعلنا منكم شرعية ومنهاجا>>[1].

و المنهج كما يقول ابن كثير هو الطريق الواضح السهل[2].

ب- تعريف المنهاج اصطلاحا: أما من الناحية الاصطلاحية فيوجد اختلاف وتداخل في تعريف المناهج عند الباحثين وهي:

- يعرف حسن شحاتة المنهاج بأنه: <<مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخرجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا واجتماعيا ودينيا>>[3].

يتضح من خلال هذا التعريف أن المنهاج، خبرات مخططة من أجل تحقيق نمو شامل للبشر، كما يكشف هذا التعريف على أن النمو يجب أن يكون طبقا لأهداف تربوية.

- ويعرفه كوثر حسين كوجك بأنه: << تنظيم وتخطيط لأنشطة المتعلمين بطريقة منتظمة مقصودة، سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها، سواء كانت مرتبطة بجوانب تعليمية أم تدريبية>>[4].

يتضح من خلال هذا التعريف أن المنهاج تخطيط وتنظيم لكل ما يقوم به المتعلمين بشكل منظم ومقصود.

- كما يعرفه على أحمد مدكور: بأنه << مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ، بقصد تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف المنشودة>>[5].

و يشير هذا التعريف إلى أن المنهاج هو خبرات مقدمة للتلاميذ، من المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية، كما نفهم من هذا التعريف أن خبرات المنهج تهدف إلى تعديل سلوكيات المتعلمين من أجل الوصول إلى الغايات المسطرة.

1-2- أهمية منهاج مادة التربية المدنية وبداية تطبيقه:

---

1 - سورة المائدة الآية 48

2 - على أحمد مدكور، **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، القاهرة ، 2001، ص 13.

3 - حسن شحاتة، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق** ، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط2، القاهرة، 2001، ص ص 17 18.

4 - كوثر حسين كوجك، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، (نشر – توزيع - كتابة)، ط2، القاهرة، 2001، ص 13.

5 - علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص 13.

يؤدي المنهاج المدرسي دوراً كبيراً في إعداد الأجيال الناشئة والمتعلمة بما يتفق والفلسفة التي يعتنقها المجتمع، والمبادئ والقيم التي يرتضيها، وهو كذلك أداة فعّالة في معالجة المشكلات التي يعانيها المجتمع[1].

والجدير بالذكر أنه عند بداية عمل المدرسة الأساسية، كانت من بين المواد الاجتماعية التربية السياسية 1983، لكنها غيرت جراء << التعديلات الجزئية سنة 1989 على برامج المواد الاجتماعية>>[2].

إلى مادة التربية الاقتصادية والاجتماعية، وقد جاء في المنشور الوزاري رقم 1071 في 31 أوت 1998 ما يلي:

في ظل الملامح الجديدة لمجتمع متغير ومتجدد فالدور الذي ينبغي أن يلعبه مواطن القرن القادم يتمثل في إدراكه هذه التغييرات، والتفاعل معها ايجابيا. واستيعابه لهذه المفاهيم الجديدة وعمله على تكييفها وفق خصوصيات الوطن ومعطيات الظروف، ولابد للمدرسة أن تواكب هذه التطورات وتضطلع بمهمتها كمؤسسة تربوية تهيئ الناشئ للتفاعل مع المحيط بكل مركباته، بكيفية منسجمة ومتماسكة، آخذة بعين الاعتبار معطيات التغير ومراعية عناصر الأصالة.

وعلى هذا الأساس وضعت وزارة التربية الوطنية مناهج جديدة للطور الثالث من التعليم الأساسي بعنوان <مناهج التربية المدنية> معوضة بذلك مناهج التربية الاجتماعية المطبقة لقيم المجتمع، أما التربية المدنية بالإضافة إلى ذلك تهدف إلى تكوين المواطن الواعي بالتزاماته كعضو كامل الحقوق في المجتمع الذي يساهم في بنائه، وإلى إكسابه حسا مدنيا يجعله يتخيل القيام بواجبات المواطنة عن طواعية، ويعتز بكيانه ومتشبعا بشخصيته الوطنية[3].

و نتيجة للتغيرات التي عرفتها الجزائر سياسيا واقتصاديا واجتماعيا...ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي والتقنيات الحديثة في جميع المجالات، لذلك كان لابد من حركية

---

1 - راشد بن حسين عبد الكريم، صالح بن عبد العزيز النصار، **التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية**، 2006، ص 3.
2 - بوفلجة غايات، مرجع سابق ، ص 49.
3 - عثمان فضيل، زعطوط عبد الرحمان، **الدليل المنهجي للتربية المدنية للطور الثالث من التعليم الأساسي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2000 ، ص ص 6 ، 7.

النظام التربوي التي نجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى[1].

لذلك كان لابد من مناهج جديدة لمادة التربية المدنية، وقد كان ذلك من خلال الإصلاحات التربوية الجديدة (ديسمبر 2003)، وهذا ما نص عليه المنشور الوزاري رقم 245 والمؤرخ في 2003/06/04.

وتعرف مادة التربية المدنية بأنها مادة تعليمية استراتيجية تقوم على تكوين الفرد تكوينا اجتماعيا وحضاريا، بتنمية الجوانب السلوكية فيه، فهي تعمل على إعداد الفرد للحياة المدنية إعداد يؤهله لعيش كمواطن صالح، يشعر بمسؤوليته، واعيا بالتزاماته كعضو كامل الحقوق في المجتمع الذي يساهم في بنائه يدرك ما له من حقوق وما عليه من واجبات متشبعا بشخصيته الوطنية ومتفتحا على القيم العالمية، وقادرا على مواجهة المشاكل في الحياة اليومية[2].

وقد اعتمد منهاج التربية المدنية كغيرها من المناهج الأخرى المطبقة في المدارس الجزائرية على المقاربة بالكفاءات، ويعود هذا الاختيار إلى الانتقال من منطلق التعليم الذي يرتكز على المادة المعرفية إلى منطلق التعليم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي، فبناء المناهج بهذه الكيفية تعطي فرصة للمتعلم للحصول على كل معرفة جديدة وكل ما يعده لتطوير شخصيته، وأن يكون مواكبا فعالا بدوره الذي سيجسده من خلال ممارسته للمواطنة.

وقد جاء في منهاج التربية المدنية بأن المتعلم يتوقع منه في نهاية التعليم المتوسط أن:[3]

- يعرف هويته ويعتز بانتمائه الوطني والحضاري.
- يحرص على توثيق الروابط الأسرية و القيم الاجتماعية.
- يحترم النظام، ويتمتع بروح الانضباط ويطبق القواعد الصحية ويحافظ على البيئة.
- يعي أهمية التطور العلمي والتكنولوجي للأمة ، وانعكاساته على الفرد والمجتمع.

1 - مديرية التعليم الأساسي، **منهاج التربية المدنية السنة الثانية من التعليم المتوسط**، الجزائر، ديسمبر 2003، ص 1.
2 - مديرية التعليم الأساسي، نفس المرجع، ص 21.
3 - مديرية التعليم الأساسي، **منهاج التربية المدنية السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الجزائر، ديسمبر 2003، ص 20

- يحرص على إتقان العمل ويؤمن به كأداة من أدوات التطور والازدهار.
- يتحمل المسؤولية تجاه نفسه واتجاه الآخرين.
- يتعرف على حقوق الإنسان ويحترمها.
- يدرك أهمية العمل الجماعي ويبادر إلى المساهمة فيه.
- يستخدم الأسلوب العلمي في التفكير، ويبتعد عن الخرافات والتعصب والانفعال.
- يتعرف على المؤسسات الوطنية والإقليمية والدولية وخدماتها.

2- أهداف مادة التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط

2-1- الأهداف العامة لمادة التربية المدنية:

تستمد أهداف المناهج الدراسية من الأهداف العامة للتربية، وأهداف التربية تستمد من ثلاث مصادر وهي: القيم الإنسانية وثقافة المجتمع وحاجات المجتمع، وخصائص وطبيعة وحاجات المتعلمين.

وعند تحديد أهداف المناهج لمرحلة تعليمية ما ..أو لمادة دراسية ما، فلابد أن تعكس هذه الأهداف الغايات التربوية التي يتبناها ويحددها المجتمع لنظامه التربوي التعليمي[1].

وعليه، فإن مفاهيم <<كالأهداف المعرفية>> و<<الأهداف الوجدانية>> هي عبارات تصنف في مجملها، نوع الإنسان المطلوب من المنهج، ويشير كل منها إلى ماهية القدرة أو السلوك الذي سيجري به التلاميذ بعد التعليم والتعلم[2].

يتضح من هذا التعريف أن الأهداف هي السلوكيات المتوقعة من المتعلم بعد العملية التعليمية التعلمية.

و يرى **تيلر** أن الهدف التربوي يمثل المحصلة النهائية للعملية التربوية التي أنشئت من أجلها المدرسة لتحقيق النتائج المرغوب فيها[3].

فالهدف التربوي هو تحقيق ما يراد الوصول إليه في نهاية العملية التربوية.

وحسب فؤاد سليمان قلادة: فإن الأهداف التربوية هي مجموعة العبارات التي تنشق منها قنوات تغيير السلوك تغييرا مرغوبا من خلال العملية التعليمية[1].

---

1 - كوثر حسين كوجك، مرجع سابق ، ص 23.
2 - محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص 31.
3 - ردينة عثمان يوسف وخدام عثمان يوسف، **طرائق التدريس، منهج ، أسلوب ، وسيلة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 17.

نستخلص من هذا التعريف أن الأهداف هي كل ما ينتظر منه تحقيق سلوك مرغوب فيه من خلال العملية التعليمية.

أما بلوم وزملائه فيقسمون الأهداف التربوية ويصنفونها إلى ثلاث أهداف وهي:[2]

أ- **الأهداف المعرفية**: وتتضمن الأهداف التي تتعامل مع عمليات التعرف على المعلومات واسترجاعها، وكذا إنماء القدرات والمهارات العقلية المعرفية، وتعتبر هذه الأهداف مركز وجوهر بحوث بناء الاختبارات في مجال التربية والتعليم، كما يعتبر ميدان من ميادين تطوير المناهج وتحسينها.

ب- **الأهداف الوجدانية (العاطفية)**: يهتم بالأهداف التي تصف التغيرات في الميول والاتجاهات والقيم، وإنماء التقدير، ودقة الأحكام ورجاحتها، وتعتبر هذه الأهداف صعبة الفهم وصعبة التحديد والقياس، وقد يرجع سبب صعوبة متضمنات الأهداف الوجدانية إلى أن الشعور والإحساسات والعواطف الداخلية الكامنة هي محور اهتمامها.[3]

كما أن طريق الوصول إلى المشاعر والعواطف والإحساسات الكامنة ليس بالأمر السهل.

ت- **الأهداف السيكولوجية**: هي الأهداف التي تصف وتقيس المهارات الحركية والعضلات المسؤولة عن تناول الأشياء والمواد، بمعنى آخر فان هذه الأهداف تهتم بالمهارات المتصلة بالتوافق العصبي الحركي[4].

نستخلص من هذه الفقرة أن الأنواع الثلاثة من الأهداف تتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف التربوي الشامل، لضمان النمو الكامل للتلاميذ في أي مجال من المجالات التي ينبغي منها تنمية قيم معينة لدى التلميذ لمواجهة مشاكل الحياة المختلفة.

وجاء في منهاج التربية المدنية أن هذا المنهج له غايات وأهداف يسعى لتحقيقها تتمثل في:

أ- **الغايات التربوية**: تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهج التعليمية، وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعرفة وحقول المواد التي تتكفل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة، إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية.

---

1 - فؤاد سليمان قلادة، مرجع سابق، ص 9.

[2] - سليمان قلادة، مرجع سابق، ص ص 26 ، 27.

[3] - سليمان قلادة، مرجع سابق، ص 26.

4 - نفس المرجع، ص 27.

ب- قيم الجمهورية والديمقراطية: تنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية، واحترام حقوق الأقلية.[1]

ت- قيم الهوية: ضمان التحكم في اللغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية، كذا الحال بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري بالنسبة للأمة الجزائرية.

ث- القيم الاجتماعية: تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد.

ح- القيم العالمية: تنمية الفكر العالمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرنة، والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها، والدفاع عنها والحفاظ على المحيط، وكذا التفتح على الثقافات والحضارات العالمية.

خ- القيم الاقتصادية: تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل[2].

2-2- أهداف مادة التربية المدنية من خلال أدبيات التربية:

إن الهدف العام للتربية المدنية كما سبق وأن ذكرنا يتمثل في إعداد المواطن الصالح أو الإنسان الصالح الذي يعرف حقوقه ويؤدي واجباته تجاه مجتمعه.

وقد تعرض بعض التربويين إلى ذكر أهداف تفصيلية للتربية المدنية وذلك من منطلقات متعددة تأخذ في عين الاعتبار خصوصية كل مجتمع من حيث العقيدة التي يؤمن بها والفلسفة التي ينطلق منها، والظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها. وحسب الموسوعة العالمية للتربية (1985) فإن الأهداف العامة للتربية للمواطنة تتشابه إلى حد كبير في كثير من الدول، حيث تتفق على قائمة من القيم، ففي أمريكا مثلا هناك

---

[1] - سليمان قلادة، مرجع سابق، ص 27.

2 - مديرية التعليم الأساسي، المرجع السابق ، ص 5.

قيم فردية مثل العدالة والمساواة والسلطة والمشاركة والمسؤولية الشخصية تجاه الصالح العام، وقيم جماعية مثل الحرية والتعددية والخصوصية وحقوق الإنسان، وتوجد قائمة مشابهة في بريطانيا تتمثل في الحرية والتسامح والعدل واحترام الحق واحترام العقل، أما في ألمانيا فتوجد قيم مماثلة مثل حفظ حقوق الإنسان وإيجاد ظروف اجتماعية تمكن الفرد من النمو بشكل حر وإيجاد مؤسسات اجتماعية.

وقد لخص سعادة (1990) أهداف التربية المدنية في الآتي :[1]

أ-تزويد التلاميذ بفهم إيجابي وواقعي للنظام السياسي الذي يعيشون فيه .

ب-تعليم التلاميذ القيم، وضرورة مشاركتهم في القرارات السياسية التي تؤثر في مجرى حياتهم في البيئة المحلية .

ت-فهم التلاميذ لحقوق الأفراد وواجباتهم.

ث-فهم التلاميذ للنظام التشريعي للقطر الذي يعيشون فيه، واحترام وتقدير القوانين التشريعية .

ح-التعرف على القضايا العامة الراهنة التي يعاني منها المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ .

خ-فهم التعاون الدولي بين المجتمعات المختلفة والنشاطات السياسية الدولية .

د-فهم وسائل اشتراك التلاميذ في النشاطات الوطنية والقومية على المستوى المحلي والإقليمي العربي.

ذ-فهم الحاجة الماسة للخدمات الحكومية والاجتماعية والعمل على تلك الخدمات واستخدامها والمساهمة فيها.

كما ذكر التل (1987) أن التربية المدنية ترمي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الآتية[2]:

أ-الانتماء والاعتزاز والولاء للأمة العربية والإسلامية وعقيدتها وفكرها ومثلها وقيمها حيث إن هذا الانتماء والاعتزاز والولاء هو محور وجود هذه الأمة .

ب-الالتزام بمبادئ الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية .

ث-التحرر من التعصب والتمييز بجميع أشكاله الطائفية والمذهبية والعرقية والإقليمية .

---

[1] - سعادة جودت أحمد، **مناهج الدراسات الاجتماعية**، دار العلم للملايين، بيروت، 1990، ص 41.

[2] - التل سعيد، **مقدمة في التربية السياسية لأقطار الوطن العربي**، دار اللواء، عمان، 1987، ص 157.

ث-اكتساب الثقافة السياسية التي تمكن المواطن من أن يلعب دوره السياسي بوعي وخلق وكفاية ومسؤولية .

ح-الإيمان بالأخوة الإنسانية القائمة على الحق والعدل والمساواة .

خ-الإيمان بالمنهج العلمي كوسيلة لمعالجة قضايا الإنسان والمجتمع السياسية على المستوى الوطني والقومي والعالمي .

د-الإيمان بالمساواة بين جميع شعوب الأرض وأممها مهما كان لونها أو عقيدتها أو درجة تقدمها أو تخلفها .

أما رضوان ومبارك (1987) فيشيران إلى أهداف أكثر شمولية تتمثل في الآتي :[1]

أ-فهم النظام الحكومي والقواعد التي يقوم عليها كمشاركة الشعب، ووظيفة السلطة ومصدرها، ومبدأ الفصل بين السلطات .

ب-فهم النظام، ووظيفته، وعلاقته بالمواطنين، ودوره في تنظيم حياتهم، وكيفية التعامل معه كنظام القضاء ونظام الشرطة ... الخ .

ت-فهم أسس السياسة الجارية كالانفتاح والحياد الإيجابي ودوائر العلاقات الخارجية وحدود هذه السياسة .

ث-فهم الطبقات الاجتماعية، وكيفية تكوينها، وعلاقتها، وحفظ التوازن بينها، ووسائل تحقيق مرونتها .

ح-معرفة وسائل التعاون بين الأمم والدول والمنظمات .

خ-معرفة حقوق المواطن، وواجباته، وفهم فكرة تلازم الحقوق والواجبات، وأنه لا حق بلا واجب، ووجوب تقديم الواجب قبل الحصول على الحق .

د-تنمية الاتجاهات الاجتماعية الصالحة كالتعاون والتكامل .

ذ-معرفة نظم الضرائب، ونظام التقاضي، ونظام المرور وغير ذلك .

ر-تنمية الاتجاه الصالح نحو الديموقراطية، وتكوين المهارات اللازمة لها، والوقوف على مفاهيمها الصحيحة، وتكوين المفاهيم الصحيحة للأشياء كالملكية والحرية .

---

[1] - أبو الفتوح رضوان، **التربية المدنية**، جامعة الدول العربية، المؤتمر الثقافي الرابع،ط3، الإدارة الثقافية، القاهرة، 1987، ص 74.

ز -تكوين عادات احترام الملكية، والصالح العام، وتقديمه على الصالح الخاص .

س-معرفة وسائل الأعلام والدعاية، وخطرها، وكشف زيفها وانحرافها والقوى التي وراءها .

من جهته أوضح أبو سرحان أن التربية المدنية إذا ما درّست بطريقة جيدة فإنها يمكن أن تهيئ التلاميذ إلى :[1]

أ- الفهم الإيجابي الواقعي للنظام الاجتماعي، والمشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية، من أجل خير الجماعة، التي هم أفراد منها.

ب- التوجيه منذ البداية إلى المواطنة الصالحة في مجتمعهم، إلى جانب أنهم أفراد في أسرهم، وتلاميذ في مدارسهم .

ت- تعلم القيم، وضرورة مشاركتهم في القرارات السياسية، التي تؤثر في حياتهم وبيئتهم المحلية .

ث- تنمية روح التعاون بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين أفراد مجتمعهم، وغيرهم من المجتمعات الإنسانية، لا سيّما في مجال الخدمات الحكومية والاجتماعية التطوعية .

ج-تنمية الشعور بتحمل المسؤولية للمشاركة في الأنشطة الوطنية والعالمية، على أساس إدراك حقوق الأفراد وواجباتهم .

ح- القدرة على إصدار الأحكام في القضايا الراهنة، والمشكلات الاجتماعية وطرق معالجتها وحسن التصرف في مواجهتها .

خ- فهم روح العلم واتساع المعرفة، وتكوين خلاصة مفيدة، من التجارب المحلية والقومية والإنسانية، في ميدان الحضارة، مما يعود بالنفع على التلاميذ أنفسهم وعلى مجتمعهم .

ومما سبق، يتضح أن هناك تفاوتاً بين بعض التربويين في تقدير أهداف التربية المدنية، وربما اختلافاً في ترتيب أولويات التربية المدنية وذلك من منطلق نظرة كل باحث إلى مفهومها وإلى تقديره للدور الذي تؤديه التوجهات الدينية والسياسية والقومية لكل مجتمع في تشكل أهداف التربية الوطنية. لكن هذا لا يمنع من الوصول إلى نتيجة مفادها

[1] - أبو سرحان وعطية عودة، **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**، دار الخليج، عمّان، 2002، ص 30.

أن جميع الأهداف التي سبق ذكرها مهمة وتصب في خدمة الهدف العام الذي يعد الهدف الأساسي للتربية المدنية ألا وهو إعداد المواطن الصالح .

2-3-أهداف مادة التربية المدنية من خلال المنهاج:

و يمكن أن نجمل الأهداف التي يسعى منهاج التربية المدنية إلى تحقيقها في المجالات التالية:[1]

أ- المجال الاجتماعي :

- فهم المقومات الأساسية التي يرتكز عليها المجتمع الجزائري، وصيانتها.
- معرفة قواعد الحياة المشتركة، في ظل احترام القانون ورأي الأغلبية، والتفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه الفرد.
- اكتساب الدافعية للمساهمة في الحياة المدنية عن وعي واقتناع، في ظل التسامح والتعاون والتضامن واحترام الآخر.
- التعبير عن المواقف الشخصية بشجاعة وموضوعية.
- الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية وتحملها.

ب- المجال السياسي :

- حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه، والدفاع عنه وصون وحدته وثوابته وسيادته.
- معرفة نظام الحكم ومؤسسات الدولة، وإدراك أهميتها، وضرورة الحفاظ عليها.
- معرفة آليات سير المؤسسات المحلية والوطنية والإقليمية والعالمية.
- معرفة حقوق الإنسان وممارستها على أساس المبادئ والقيم التي يقوم عليها المجتمع في ظل النظام الجمهوري الديمقراطي.
- اكتساب قواعد النقد الموضوعي وممارستها في الاستدلالات وإصدار الأحكام واتخاذ القرار.

---

[1] - وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة لمنهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط**، المركز الوطني الوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص 9.

ت- المجال الاقتصادي :

- فهم النظام الاقتصادي للبلاد، وتنمية روح التطلع إلى المشاركة في بنائه.
- غرس حب العمل وإتقانه، وتقدير العاملين.
- الحرص على اكتساب العلم والتكنولوجيا.

ث- المجال الدولي والإنساني :

- التفتح على العصرنة وتبني المبادئ الإنسانية.
- معرفة المنظمات العالمية التي تخدم القضايا الإنسانية. كـ (السلم، البيئة، الصحة، التغذية، الإغاثة).
- فهم علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي، والقضايا العالمية، وموقف الجزائر منها.
- التفاعل الإيجابي مع المحيط بالمحافظة على الطبيعة، وحمايتها وممارسة قواعد الصحة في الحياة اليومية.

يتبين من خلال ما سبق أن الغايات والأهداف التربوية لمنهاج التربية المدنية، تتجسد في قيم متعلقة بالتربية الاجتماعية والوطنية، و هذه القيم تعد التلميذ إلى القيام بواجباته تجاه وطنه واحترام قوانينه ومؤسساته وترسيخ العدالة والقيم الاجتماعية ...وذلك لتكوين مواطن متفتح على الثقافات العالمية محافظا على هويته الوطنية ورموزها ومعتزا بانتمائه الاجتماعي.

3- مكونات منهج مادة التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط

يتكون منهاج التربية المدنية من العناصر التالية بشكل عام وهي: أهداف المحتوى، أساليب التقويم، طرق التدريس،[1] وهي مكونات تعمل في إطار كلي متكامل خلال العملية التعليمية، بحيث لا نتصور هدفا بدون محتوى ولا محتوى بدون طريقة تقدمه إلى التلميذ،

[1] - وزارة التربية الوطني، **مناهج السنة الرابعة متوسط**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص 3.

ولا تعديل في العملية التعليمية بدون تقويم يوضح من خلاله إلى أي حد استطاع التلميذ بلوغ الغايات التربوية المنشودة.

وسنحاول إدراج النقاط المتضمنة لهذه العناصر بالعرض والتحليل بالاعتماد على آراء بعض الباحثين والتربويين، ومنهاج التربية لمرحلة التعليم المتوسط المعد من طرف اللجنة الوطنية للمناهج (ديسمبر 2003).

3-1- ملمح التخرج من التعليم القاعدي:

تهدف التربية القاعدية إلى تنمية شاملة للمتعلم، في المجال الوجداني والمجال الحسي الحركي، والمعرفي، ومعنى ذلك أنه ينبغي أولا استهداف ازدهار الشخصية، بحيث يتم التأكيد على إيقاظ:[1]

- الفضول، التساؤل، الاكتشاف.
- الرغبة في الاتصال بين الأفراد.
- الرغبة في التفتح على المحيط.
- حب العلم، والتقنية والتكنولوجيا والفنون.
- الاحساس والشعور الجمالي.
- روح الإبداع والفكر الأخلاقي.
- روح الاستقلالية والمسؤولية.
- الشعور بالانتماء إلى مجتمعه.
- الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل تركيباتها.
- الثقة بالنفس، وفي تنمية شخصيته.
- روح المواطنة والقيم السامية للعمل.

والكفاءات المستهدفة في نهاية التعليم المتوسط تسعى إلى تحقيق:[2]

- تفعيل المعارف والمهارات المكتسبة في ممارسة المواطنة المسؤولة والتفاعل الاجتماعي

[1] - وزارة التربية الوطني، **مناهج السنة الرابعة متوسط**، مرجع سابق، ص 6.
[2] - وزارة التربية الوطني، **مناهج السنة الثانية متوسط**، مرجع سابق، ص 22.

- تمييز عناصر الهوية والاعتزاز بها، وممارسة حقوقه وواجباته.
- المشاركة في الحياة الجماعية وتطبيق القواعد المنظمة لها.
- احترام القيم الإنسانية، وحقوق الإنسان والحريات الجماعية والفردية.
- ممارسة السلوك الديمقراطي في ظل القيم والقوانين المنتظمة لحياة المجتمع.
- يعمل بقواعد الحياة المشتركة.
- يعرف قواعد العمل الجماعي ويمارسه.
- يعرف مسؤولية الأفراد في المجتمع ويتحمل مسؤولية تصرفاته.
- يميز بين الحقوق والواجبات التي يمارسها.
- يعرف بعض القواعد الأمنية وتطبيقاتها عند الحاجة.
- يأتي بأمثلة عن الوضعيات التي تبين حقوق الإنسان والمواطن.

نلاحظ أن الأهداف تتدرج ضمن التصنيف الذي وضعه بلوم وزملائه والمتمثلة في الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية، التي تسعى إلى إعداد فرد واعي بهويته ومعتز بثقافته، ويؤدي ما عليه من واجبات ومعرفة ما له من حقوق.

وبعد أن تطرقنا إلى المكون الأول من منهاج التربية المدنية (الأهداف) سنقوم في ما يلي بتناول العنصر الثاني من أركان هذا المنهاج ألا وهو المضامين الاجتماعية وذلك بشيء من التفصيل.

3-2-المضامين الاجتماعية:

يعتبر المحتوى من العناصر المهمة المكونة لمنهاج التربية المدنية، والتي تربط هذه العناصر مع بعضها البعض لتحقيق شمولية وتكامل فيما بينها، حيث أن الهدف العام للتربية المدنية يرمي إلى إكساب التلميذ معارف وسلوكيات تؤهله إلى ممارسة إجتماعية مسؤولة وصحية وذلك من خلال المضامين والمحتويات التي تسعى لتحقيق هذه الأهداف.

وقبل التطرق إلى مضامين مناهج التربية المدنية، سندرج بعض المفاهيم والتوضيحات والنقاط المتعلقة بالمحتوى.

أ-مفهوم المحتوى:

يعرف حسن شحاتة المحتوى بأنه العنصر الثاني من العناصر التي تكون منظومة المنهج الدراسي بمفهومه الحديث، حيث تسبقه الأهداف التعليمية، وتلبية طرائق التدريس والوسائط والأنشطة المدرسية ثم التقويم[1].

حسب حسن شحاته فالمحتوى يأتي بعد العنصر الأول من عناصر المنهج وهي الأهداف، أي أن المضامين التعليمية تستقي اعتمادا على هذه الأهداف.

ومن جهته علي أحمد مدكور يرى أن المحتوى: مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس، التي يحتك المتعلم بها، ويتفاعل معها، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيه[2].

وعليه، فالمحتوى مجموعة المعارف والخبرات والموضوعات التي يتعرض لها المتعلم في حياته اليومية والمتعلقة بمحيطه الاجتماعي، ويتفاعل معها، من حيث أنه يؤثر ويتأثر بها، والتي تسعى إلى تحقيق الأهداف والغايات التربوية.

ويعرف كوثر حسين كوجك المحتوى بأنه الأفكار والعناصر الأساسية أو المدركات والمفاهيم الرئيسية المراد أن يتعلمها التلميذ في كل صف من صفوف المرحلة التعليمية.[3]

والمحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج أي أن المحتوى هو الوسيلة التي يتم بها تحقيق أهداف المنهج، التي تشمل المفاهيم والأفكار والموضوعات أي كل ما يقدم للتلميذ من معلومات في أقسام المرحلة التعليمية.

ويرى محمد الصالح الحثروبي في مؤلفة مدخل إلى التدريس بالكفاءات أن المحتويات هي الأشياء التي يتناولها التعليم الآن فعلى التعليم يخص هذه الأشياء وبالضرورة ولأننا نتناول عندما نتعلم فإننا نتعلم بعض الأشياء، حيث يرى أنه في المقاربة بالكفاءات تنطلق من وصف وتحليل الكفاءات المتوقعة قبل الشروع في طرح التساؤلات حول الأهداف ثم المحتويات المتصلة بهذه الكفاءات.[4]

---

1 - حسن شحاتة ، مرجع سابق ، ص 75.
2 - علي أحمد مدكور، مرجع سابق ، ص 205.
3 - كوثر حسين كوجك، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط2 ، عالم الكتب ، (نشر – توزيع - كتابة) ، القاهرة ، 2001، ص 29.
4 - محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق،38.

وعليه، فالمحتويات وفقا للمقاربة بالكفاءات هي كل ما يتناوله التلميذ أثناء القيام بالعملية التعليمية من معارف ومواقف وسلوكات وأنشطة لتحقيق الكفاءات المحددة في المنهج والتي من خلالها يتم اختيار المحتويات.

والمضامين الاجتماعية في منهاج التربية المدنية، جاءت على أنها عبارة عن دعائم معرفية وسلوكية متجانسة في وحدات تعليمية لمتطلبات بناء مستوى وكفاءة معينة[1].

ب- معايير صياغة المضامين الاجتماعية التربوية:

يتفق على أحمد مذكور مع حسن شحاتة في أن اختيار المحتوى يتم وفق طرق ثلاث هي:

الطريقة الأولى: يرى على أحمد مدكور أنها تعتمد على تحديد حاجات الدارسين ومشكلاتهم، والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم وأعمالهم[2].

ويتبين هنا أنها تتم عن طريق تحديد حاجات المتعلمين المختلفة، ومن خلال ما يتعرضون إليه من مشكلات، وما يحتاجون إليه من معلومات وأفكار في حياتهم.

ويرى كذلك حسن شحاته أنها تتم عن طريق مسح المشكلات التي تواجه التلاميذ في حياتهم اليومية، ومسح اتجاهاتهم في المسائل والقضايا الاجتماعية وميولهم لموضوعات معينة[3].

أي أن تتم عن طريق التعرف على جميع ما يتعرض له التلاميذ من مشكلات مختلفة في جميع مجالات حياتهم.

الطريقة الثانية: التي تهتم بتحديد مطالب المادة التعليمية (كاللغة، والرياضيات)، أكثر من اهتمامها بحاجات الدارسين، فالترتيب المنطقي للمواد الدراسية وكل المعارف المعلومات والتطورات التي حدثت للمادة الدراسية يجب أن يكون متضمنا في محتوى المنهج[4].

أي أن هذه الطريقة تهتم بالمادة الدراسية وما تتطلبها أكثر من اهتمامها بما يتطلبه المتعلمين.

ويرى حسن شحاتة أنه يتم فيها تحليل الأنشطة والأعمال وما نتطلبه من كفاءات وترجمتها إلى خبرات توزع على الصفوف الدراسية بشكل مندرج ومتكامل وشامل[1].

---

1 - مديرية التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص 33.
2 - على أحمد مدكور، مرجع سابق، ص 205.
3 - حسن شحاتة ، مرجع سابق، ص 77.
4 - علي مدكور ، مرجع سابق ، ص 207.

حيث أن هذه الأنشطة والأعمال تتدرج ضمن المادة الدراسية، وتوزع في شكل خبرات على الصفوف الدراسية.

الطريقة الثالثة: هي طريقة اختيار محتوى المنهج عن طريق الخبرات، في كل مجال من مجالات المعرفة[2].

و تبين أن هذه الطريقة تتم عن طريق الخبراء المتخصصين، كل حسب التخصص الذي يشغله في مجالات المعرفة المختلفة.

و يرى حسن شحاتة كذلك أنها تعتمد على آراء الخبراء الأكاديميين، حيث يتم سؤال أو استفتاء المتخصصين في مادة دراسية عن أساسيات هذه المادة، وما يجب تقديمه للتلاميذ في كل صف دراسي[3].

فالمتخصصين لهم دراية ومعرفة كبيرة بمستويات التلاميذ وبالمعارف التي تتلاءم مع قدراتهم وإمكانياتهم وميولاتهم، وذلك اعتمادا منهم على البحوث العلمية في الميدان.

نخلص إلى أن محتويات المناهج لابد وأن تعتمد على أن تكون موافقة لخصائص المتعلمين من قدرات وإمكانيات وميولات واتجاهات...إضافة إلى موافقتها للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها هؤلاء المتعلمين، وتمس مشكلاتهم اليومية، وهذا ما تتضمنه محتويات منهاج التربية المدنية وذلك لإعداد فردٍ يعي مسؤوليته تجاه مجتمعه من خلال تشبعه بالأخلاق والقيم الاجتماعية.

ت- ترجمة المحتوى لأهداف المنهج:

الخطوة الأولى في بناء المنهج هي تحديد الأهداف، ثم تترجم هذه الأهداف إلى مجموعة من الخبرات التعليمية التي تساعد في تحقيق هذه الأهداف، بحيث تتنوع هذه الخبرات بتنوع الأهداف، لتستغرق المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية في توازن وتكامل. وهنا يجب الالتفات إلى ضرورة أن ترتبط الأهداف الخاصة بكل مادة دراسية بالأهداف العامة والخاصة معا.

ث- ارتباط المحتوى بالمعرفة العلمية الحديثة:

---

1 - حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 76.
2 - على أحمد مدكور، مرجع سابق، ص 207.
3 - حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 76.

ليكون محتوى المنهج صادقا وذا دلالة، إذا ارتبط بالمعارف العلمية المعاصرة، حتى لا تقدم للمتعلم موضوعات مختلفة وقديمة، وثبت علميا خطؤها، ويشترط هنا ليكون المحتوى صادقا، أن يقدم لمتعلم الحد الأدنى لأساسيات العلم، والتي يحتاجها الإنسان العادي حتى يتوافق مع مجتمعه، بحيث يعكس أحدث المفاهيم وأصدقها.

ح- التوازن بين الشمول والعمق في تقديم المحتوى:

لابد أن يتضمن المحتوى التعليمي الأساسيات التي يقوم عليها العلم من أفكار ومفاهيم وقضايا وطرق تفكير، تنظم وتجمع هذه الأساسيات حتى لا يتشتت التلاميذ بتفاصيل فرعية كثيرة، دون أن يفهموا والمبادئ والتعميمات التي تقوم عليها، حيث تكون أكثر شمولا واتساعا من حيث التطبيق، وهذا يتطلب توفير الدراسات المتعمقة المنتقاة من أساسيات المواد الدراسية، شريطة أن تكون تلك الأفكار المنتقاة محورية وأساسية.

خ- اتساق المحتوى مع الواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ:

ينشط المتعلم ويصبح مشاركا إيجابيا وإذا كان ما يتعلمه له دلالة ومغزى ويمس حاجة من حاجات المتعلم. ولذلك عند اختيار محتوى المنهج، لابد أن يتم اختيار ما له قيمة وتناغم مع العالم الثقافي والاجتماعي، الذي يعيشه المتعلم من المتطلبات الأساسية للثقافة والقضايا المعاصرة والمطروحة على الساحة الثقافية، ومما يتطلب توسيع حدود المواد الدراسية بحيث تتصل بمجالات معرفية غير قومية، وفحص القيم التي يجب أن نلتفت إليها في بناء محتوى المنهج الدراسي، شريطة فحص هذه القيم في ضوء الظروف المتغيرة وتزويد المتعلم بمهارات النقد وبالتفكير العلمي، وكلها مهارات لازمة للفرد المستنير بجانب أقداره على امتلاك الأساليب المبتكرة في حل المشكلات والاستغلال في التفكير.[1]

د- إمكانيات التلميذ والمضامين الاجتماعية التعليمية:

إن الاستعدادات القاعدية للتلميذ تعتبر أساسا في بناء المنهج وهذا يعني أنه في كل موقف تعليمي نختار منه خبرات ونخططها وننظمها فإن ذلك يتم على أساس قدرات المتعلمين

[1] - حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 51.

وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، وحتى يصبح هذا المحتوى ذا معنى ومغزى للمتعلم وعند اختيار محتوى المنهج نهتم بالخبرات السابقة التي يمتلكها التلميذ حتى نبني عليها خبرات جديدة، ونختار أمثلة أقرب إلى حياة التلميذ، وأن نعلم التلاميذ أن يكتشفوا حاجاتهم في ضوء الاطار الاجتماعي وقيمه.[1]

ذ- مراعاة التمييز في المحتوى لمقابلة الفروق الفردية:

لابد عند بناء المنهج من مراعاة الفروق الفردية حتى يتلائم مع اختلاف مستويات التلاميذ المتفوقين والعاديين والضعاف، وهذا التمييز الذي يراعى في اختيار المحتوى يتطلب التدرج في مستويات الصعوبة والتعقيد كما يمكن ايجاد بعض الموضوعات الاختيارية في المادة الواحدة والجمع بين الخبرات الأكاديمية والخبرات العلمية، والعناية بالأنشطة الإثرائية والفراغات الخارجية وتعميق المحتوى الدراسي للطلاب وذلك عن طريق تدريبات تأسيسية لإستيعاب المواد الدراسية للطلاب العاديين[2].

وخلاصة هذه النقاط التي اندرجت ضمن معايير اختيار المحتوى، أن يكون هذا المحتوى عاكسا لأهداف المنهج وأن يكون شاملا ومتعمقا لا سطحيا في تقديمه ومركزا على الطريقة العلمية ويتلاءم المحتوى مع قدرات التلاميذ وحاجاتهم وميولاتهم وأن يتوافق مع وسطهم الاجتماعي والثقافي ويراعى الفروق الفردية بينهم فيقدم للمتفوق ما يناسبه، وللعادي ما يناسبه. وهذه المعرفة التي تقدم لتلاميذ من خلال المحتوى، لابد أن تكون متجددة ومواكبة لتطورات التي يعرفها العالم في جميع المجالات لتحقيق الصدق.

ر- أهمية المضامين:

إن الكثير من المعارف والأفكار وحتى النظريات المعرفية المضمنة في المناهج التربوية قد لا يمكن أن تهتم بهذه القيمة كما قد لا تعني أو تجسد هذا المعيار المتعلق بأهمية المحتوى الدراسي، فالتفاصيل الدقيقة والكثيرة المحشوة بطريقة أو بأخرى في متن المقرر التعليمي قد لا يكون لها قيمة تذكر للمتعلم، كما قد لا تكون مترابطة بطريقة منطقية

[1] - على أحمد مدكور، مرجع سابق، ص 125.
2 - حسن شحاتة، مرجع سابق، ص ص 77 ، 79.

وتسلسلية مما يجعل التلاميذ كثيرا ما يتساءلون عن قيمة ما يتعلمونه وما أهميته، وهل الذي يدرسونه في مادة معينة (كالتربية المدنية مثلا) يفيدهم في حياتهم العملية[1].

ويتبين من هذا الاهتمام بقيمة المحتوى بالنسبة للتلاميذ والمجتمع ككل، على اعتبار أن كثيرا من المعارف والمعلومات التي يدرسها المتعلم لا يعلم أهميتها وفائدتها في حياته العملية.

<u>ز - تنظيم المحتوى:</u>

<< المنهج هو أداة المدرسة لتحقيق أهدافها، ولذلك كان من الضروري تنظيم وترتيب خبرات المنهج، بحيث تحقق الأهداف المرغوب فيها بيسر وسهولة>>[2]

فالبدائل المطروحة لتنظيم محتوى المنهج يمكن تصنيفها فيما يلي:

الصنف الأول: هناك التنظيم الذي يخضع لخصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة حيث يتم التركيز على المواد الدراسية، ويتكون المحتوى من عدد من المواد الدراسية المنفصلة التي خططت ووضعت مقدما، ونظمت تنظيما منطقيا وفقا لطبيعي كل مادة، ويغلب على هذا التنظيم الطابع النظري، وغالبا يترجم في صورة كتاب كما يتم تناوله بطريقة تلقينية عن نشاط التلاميذ وفاعليتهم.

الصنف الثاني: هناك التنظيم القائم على أساس منهج النشاط، وهو تنظيم قام كرد فعل للتنظيم القديم السابق، فميول التلاميذ وأغراضهم هي المحور الذي ينظم على أساسه المحتوى، فالتلاميذ يشاركون في اختيار المحتوى، وتخطيطه وتنفيذه على أسلوب حل المشكلات وتخطيط وتنفيذ المشروعات.

الصنف الثالث: إذا كان منهج النشاط قد نقل الاهتمام في التربية من المادة إلى ميول التلاميذ وأغراضهم، فكلاهما قد أهمل معيار التكامل بين مكونات المحتوى التعليمي.

ومن هنا جاء التنظيم المحوري: فهو تنظيم يدور حول مشكلات الحياة وحاجات الدارسين بقصد إعدادهم لليصبحوا أفرادا متكيفين مع مجتمعهم يعملون لصالحه.

---

1 - محمد هشام الفالوقي، **بناء المنهاج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997، ص 67.
2 - حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 79.

إذن فالتنظيم المحوري يدور حول الأمور العامة المشتركة التي ينبغي أن يدرسها جميع الطلاب في صف معين أو في مرحلة معينة.

و بذلك فالتنظيم ذو شقين:[1]

- **الشق الأول**: شق إجباري، يلتزم به جميع الطلاب في صف معين أو مرحلة معينة.

- **الشق الثاني**: وشق اختياري تطرح فيه مجموعة من المواد الاختيارية والمناشط المدرسية يختار الطلاب من بينها ما يتسق مع حاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم الخاصة.

الصنف الرابع: تنظيم الوحدات، وهو تنظيم قصد به تنظيم المحتوى في صورة معلومات مترابطة وخبرات متكاملة حول المحاور الأساسية المراد دراستها، وبذلك يتم القضاء على ظاهرة التفتيت والتجزيء الشائعة، خاصة في تنظيم المواد الدراسية المنفصلة، وتنظيم منهج النشاط والمشروعات الذي لم يكتب له البقاء والاستمرار طويلا.

فطريقة الوحدات يمكن استخدامها عن طريق المنهج المحوري، فالتنظيم المحوري يمكن أن يقدم في صورة وحدات أو محاور أساسية، وعليه فأسلوب الوحدات يقوم على أساس ترابط المعرفة الإنسانية والخبرة الإنسانية، وعلى أساس التكامل بين المدرسة والحياة، والإيجابية والفاعلية بين الطلاب والمعلمين وبقية عناصر المنهج.

ويعتمد تنظيم الوحدات أيضا على أسلوب حل المشكلات والمناقشة وفي إدارة المعلومات المتكاملة للوصول إلى القدرة على الابتكار وإشراف آفاق المستقبل والاستعداد له[2].

ويتضح من كل هذا أن تنظيم محتوى المنهج له عدة بدائل، هناك تنظيم على أساس خصائص المادة الدراسية وإهماله لنشاط المتعلمين وتفاعلهم، وتنظيم آخر يقوم على أساس منهج النشاط، الذي يهتم بالتلاميذ وميولاتهم وأسلوب حل المشكلات وتنفيذ المشروعات، ثم جاء التنظيم الآخر ألا وهو المحوري واهتم بحاجات الدارسين لا بميولهم، والتنظيم الذي يقوم على أسلوب الوحدات الذي يهتم بترابط المعرفة والخبرة الإنسانية، وذلك ليحقق تكامل بين المدرسة والحياة، فكل هذه المحاولات والتنظيمات للمحتوى من أجل إعداد

[1] - حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 80.

2 - علي أحمد مدكور ، مرجع سابق ، ص ص 208 ، 210.

التلميذ للحياة وإيجاد الفرد المتفاعل مع مجتمعه المتحمل للمسؤولية العارف لحقوقه المؤدي لواجباته.

3-3- وصف لمقررات التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسطة:

يعتمد في كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط على عدة مجالات، حسب سنة الدراسة، وفق التصور الجديد لصياغة المناهج والمقررات، مجسدة الغايات التربوية معتمدة في ذلك على المقاربة بالكفاءات.

ويمكننا أن نجمل محتوى برنامج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط:

سنة أولى متوسط التربية المدنية:[1]

- المجال التعليمي الأول: الحياة الجماعية في المؤسسة التعليمية
- المجال التعليمي الثاني: الهوية والمواطنة
- المجال التعليمي الثالث: البيئة والتراث

سنة ثانية متوسط التربية المدنية:[2]

- المجال التعليمي الأول: القيم الاجتماعية
- المجال التعليمي الثاني: الهوية والمواطنة
- المجال التعليمي الثالث: المؤسسات الخدماتية
- المجال التعليمي الرابع: الديمقراطية والمسؤولية
- المجال الخامس: العلم والعمل
- المجال التعليمي السادس: البيئة والصحة

السنة الثالثة متوسط: التربية المدنية:[3]

- المجال التعليمي الأول: المؤسسات العمومية والخدماتية
- المجال التعليمي الثاني: الحياة الديمقراطية
- المجال التعليمي الثالث: الإعلام والاتصال

---

[1] - وزارة التربية الوطنية، **كتاب التربية المدنية للسنة الأولى متوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص 125.
[2] - وزارة التربية الوطنية، **كتاب التربية المدنية للسنة الثانية متوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص 110.
[3] - وزارة التربية الوطنية، **كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص 3.

- المجال التعليمي الرابع: المواطن والقانون
- المجال التعليمي الخامس: المواطن والاستهلاك
- المجال التعليمي السادس: الجزائر والمجتمع الدولي

السنة الرابعة متوسط: التربية المدنية:[1]

- المجال التعليمي الأول: الدولة والمجتمع الجزائري
- المجال التعليمي الثاني: سلطات الدولة الجزائرية
- المجال التعليمي الثالث: حقوق الإنسان
- المجال التعليمي الرابع: الحياة الديمقراطية
- المجال التعليمي الخامس: العلم والتكنولوجيا
- المجال التعليمي السادس: وسائل الإعلام والاتصال

المجال التعليمي السابع: الجزائر والمجتمع الدولي

ويتم الاعتماد في تدريس منهاج التربية المدنية على إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات بعد أن كانت سابقا تعتمد على التدريس بالأهداف، مراعية للتدرج في بناء الكفاءات، من الكفاءة القاعدية، إلى المرحلية ثم الكفاءة الختامية، فكل مجال تعلمي يشمل كفاءة مرحلية، وكل وحدة تشتمل على كفاءات مستهدفة خاصة بها.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل نخلص إلى ما يلي:

إن مرحلة التعليم المتوسط مرت بمراحل وتطورات وإصلاحات متعددة على أساس التغيرات المختلفة التي عرفتها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وقد مست هذه الإصلاحات والتعديلات الخاصة، المناهج والمقررات الدراسية، وذلك من أجل الوصول إلى منظومة تربوية فعالة تعمل من خلال مناهج تربوية قيمة قادرة على مواكبة جميع التطورات التكنولوجية التي تعرفها الجزائر وجميع دول العالم.

[1] - وزارة التربية الوطنية، **كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص 4.

ويعتبر منهاج التربية المدنية من بين المناهج التربوية المهمة في النظام التربوي، وذلك للدور الذي يقوم به في مساعدة الفرد على التكيف مع المجتمع وتفاعله معه ايجابيا، والالتزام بقيم ومعايير المجتمع واحترام القانون والأعراف والعادات و التقاليد.

وقد جاءت مجمل مكونات منهاج التربية المدنية مترابطة، ومتداخلة فيما بينها وتكمل بعضها البعض، حيث كانت المضامين التعليمية للمنهج محققة للأهداف من خلال إكساب المتعلم المعارف والمهارات التي تشكل لديه مفهوم المواطنة.

وسوف نحاول من خلال الدراسة الميدانية وجمع البيانات، أن نتوصل إلى معرفة مدى نجاح هذا المنهاج المعد وفق المقاربة الجديدة (إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات) في ترسيخ القيم والأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ.

وفي حقيقة الأمر فإن المنهاج التعليمي لمادة من المواد، لا يكمن نجاحه في الصياغة النظرية الجديدة، بل في قدرته على التفاعل الناجح مع الواقع، أي مع العنصرين الآخرين من العملية التعليمية (التلميذ والأستاذ).

الفصل الخامس
تحليل وتفسير البيانات
المتعلقة بمحتوى برامج التدريس

تمهيد

أولا- تحليل وتفسير البيانات المتعلقة ببعد التفاعل الاجتماعي

ثانيا- تحليل وتفسير البيانات المتعلقة ببعد الضبط الاجتماعي

ثالثا- تحليل وتفسير البيانات المتعلقة ببعد الإنتماء الاجتماعي

رابعا- تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالبعد الأخلاقي والإنساني

خلاصة

تمهيد:

سوف نحاول في هذا الفصل تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات من ناحية محتوى برامج التدريس التي احتوتها كتب التربية المدنية للسنوات الأربع للتعليم المتوسط، وسوف يكون ذلك عن طريق تصنيف وتبويب المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعية في جداول، حتى يسهل استخلاص النسب والأرقام ذات الدلالة الإحصائية كما أننا سنستعين بالبيانات والمعطيات الإحصائية والنسب المستنتجة من المقارنات بين المضامين الاجتماعية المعبرة عن كل بعد اجتماعي، وعلاقتها بباقي المتغيرات الأخرى كالمرحلة العمرية ومعايير الوضوح والدقة والإستشهادات والحجج.

حيث أنه بعد تطبيق بطاقة تحليل محتوى كتب التربية المدنية لسنوات التعليم المتوسط الأربع حصلنا على ستة أنواع من البيانات، البيانات الأول تتعلق بعدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن كل بعد من الأبعاد الاجتماعية، أما البيانات الثانية، فتتعلق بمجالات التعبير عن كل بعد اجتماعي، أما البيانات الثالثة، فتتعلق بطبيعة المضامين الاجتماعية، والرابعة تتعلق بأساليب التوضيح والشرح، والبيانات الخامسة تتعلق بأنواع الحجج والاستشهادات والبراهين المستخدمة لترسيخ الأبعاد الاجتماعية، والبيانات السادسة تتعلق بالحديث عن نوعين من المضامين الاجتماعية، المضامين المباشرة المقصودة والمستهدفة، والمضامين غير المباشرة التي جاءت في سياق الحديث عن موضوعات أخرى.

أولا- تحليل وتفسير البيانات المتعلقة ببعد التفاعل الاجتماعي: يعمل منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات على ترسيخ صور التفاعل الاجتماعي الايجابي في ذهن التلميذ، من خلال المضامين الاجتماعية التي يتضمنها كتاب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، حيث أنه يعمل على تكريس السلوكيات الاجتماعية الايجابية كالتعاون والتآزر والإيثار، وتحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات.

1-1- من الناحية الكمية: لقد تم التعبير عن مجمل الأبعاد الاجتماعية في الكتب الأربع لسنوات التعليم المتوسط لمادة التربية المدنية من خلال 112 من المضامين الاجتماعية منها 14 عبرت عن بعد التفاعل الاجتماعي أي ما يشكل نسبة 11.93 % والجدول أدناه يبين ذلك بالتفصيل:

جدول (4)

يبين عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعي في السنوات الأربع

البعد الاجتماعي	مضامين مباشرة	
	العدد	النسبة
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	14	% 11.93
بعد الضبط الاجتماعي	31	% 27.52
بعد الانتماء الاجتماعي	53	% 48.62
البعد الأخلاقي و الإنساني	14	% 11.93
المجموع	112	% 100

- إن هذه النسبة تعني أن كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط لم تعر اهتماما كبيرا ببعد التفاعل الاجتماعي بمختلف مضامينه الاجتماعية المعبرة عنه، وعند تصفحنا لكتب التربية المدنية نجد أنها اهتمت بمفهوم التعاون كأحد أهم المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد التفاعل الاجتماعي، حيث أنه أشير إليه عدة مرات في مختلف السنوات بشكل صريح أو في سياق الحديث، ولكن لم يتم الحديث عن أحد مضامين التفاعل الاجتماعي في درس كامل إلا في كتاب السنة الثانية في درس بعنوان (التضامن والتعاون)، حيث يتكون هذا الدرس من أربع صفحات، (ص14، ص17).

وأشير إلى مضامين اجتماعية تعبر عن التفاعل الاجتماعي على شكل جمل أو فقرات أو نصوص أو صور في مناسبات مختلفة فمثلا في الصفحة 98 من كتاب السنة الرابعة تم التأكيد على ضرورة التحاور بالحكمة والجدال بالتي هي أحسن من خلال الآية الكريمة (سورة النحل الآية 125).

أما إذا تحدثنا عن عدد المضامين الاجتماعية التي عبرت عن بعد التفاعل الاجتماعي في كتاب السنة الأولى متوسط فهي لم تتعدى اثنين والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (5)

يبين عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعي في كتاب السنة الأولى متوسط

البعد الاجتماعي	مضامين مباشرة	
	العدد	النسبة
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	2	20 %
بعد الضبط الاجتماعي	2	20 %
بعد الانتماء الاجتماعي	5	50 %
البعد الأخلاقي و الإنساني	1	10 %
المجموع	10	100 %

- من خلال الجدول لاحظنا أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي في كتاب السنة الأولى متوسط بلغت 2 من بين 10 مضامين اجتماعية وهو ما شكل نسبة **20** %. وبالرغم من أن هذه النسبة أكبر من نسبة المتوسط العام للسنوات الأربع إلا أنها كذلك منخفضة ويعود ارتفاع هذه النسبة عن المتوسط العام للسنوات الأربع لقلة عدد المضامين الاجتماعية الكلي في كتاب السنة الأولى، أي أن كتاب السنة الأولى أيضا لم يعطي أهمية كبيرة لبعد التفاعل الاجتماعي حيث أنه تحدث عنه فقط في مناسبتين.

أما في السنة الثانية فإن العدد يرتفع إلى أربعة وهو ما يوضحه الجدول الأتي:

جدول (6)

يبين عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعي في كتاب السنة الثانية متوسط

البعد الاجتماعي	مضامين مباشرة	
	العدد	النسبة
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	4	% 22.22
بعد الضبط الاجتماعي	5	% 27.77
بعد الانتماء الاجتماعي	8	% 44.44
البعد الأخلاقي و الإنساني	1	% 5.55
المجموع	18	% 100

حيث يبين الجدول أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي في كتاب السنة الثانية متوسط بلغت 4 من بين 18 مضامين اجتماعية وهو ما شكل نسبة 22.22 %. والملاحظ أن هذه النسبة تعود إلى أن كتاب التربية المدنية للسنة الثانية - كما أسلفنا الحديث سابقا- أفرد درسا كاملا متكونا من أربع صفحات للحديث عن التعاون وهو أحد المضامين الاجتماعي التي تخدم بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي. ولذلك يمكننا القول أنه من الناحية الكمية المحضة فإن هذا الكتاب أعطى لهذا البعد أهمية رغم علمنا أنه لم يتحدث عنه إلا في درس واحد وأنه من الناحية الكيفية لم يتحدث فقط إلا عن مفهوم واحد وهو التعاون وأهمل باقي المضامين الاجتماعية التي تدخل في سياق بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي كالإيثار والتآزر ومحاربة العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات وغيرها.

أما في كتاب السنة الثالثة فغن عدد المضامين الاجتماعية انخفض إلى ثلاثة وهو ما يوضحه الجدول الأتي:

جدول (7)

يبين عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعي في كتاب السنة الثالثة متوسط

البعد الاجتماعي	مضامين مباشرة	
	العدد	النسبة
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	3	13.64 %
بعد الضبط الاجتماعي	7	31.82 %
بعد الانتماء الاجتماعي	8	36.36 %
البعد الأخلاقي و الإنساني	4	18.18 %
المجموع	22	100 %

يتبين من الجدول أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي في كتاب السنة الثالثة متوسط بلغ 3 من بين 22 وهو ما شكل نسبة 13.64 %، وهي نسبة منخفضة وتعني أن كتاب السنة الثالثة كذلك لم يكن اهتمامه ببعد التفاعل الاجتماعي كبيرا وهذا لأن كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة اهتم بمجالات تعليمية أخرى كالمؤسسات العمومية والحياة الديمقراطية والإعلام والاتصال والموطن والقانون والاستهلاك، والجزائر في المجتمع الدولي، وكلها موضوعات بعيدة على أن تتضمن مضامين اجتماعية تكرس بعد التفاعل الاجتماعي.

أما في السنة الرابعة فإن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد التفاعل الاجتماعي يرتفع إلى خمسة مضامين وهو ما يوضحه الجدول الأتي:

جدول (8)

يبين عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعي في كتاب السنة الرابعة متوسط

البعد الاجتماعي	مضامين مباشرة	
	العدد	النسبة
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	5	8.06 %
بعد الضبط الاجتماعي	17	27.42 %
بعد الانتماء الاجتماعي	32	51.61 %
البعد الأخلاقي و الإنساني	8	12.90%
المجموع	62	100 %

بالرغم من أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي في كتاب السنة الرابعة متوسط بلغت 5 إلا أنها شكلت نسبة 8.06 % من المجموع العام للمضامين الاجتماعية في هذا الكتاب والتي بلغت 62 ويعود ذلك إلى أن كتاب السنة الرابعة كذلك اهتم بموضوعات كالدولة والمجتمع الجزائري والسلطات والدولة وحقوق الإنسان والحياة الديمقراطية والعلم والتكنولوجيا ووسائل الإعلام والاتصال والجزائر والمجتمع الدولي ولذلك لاحظنا أن كتاب السنة الرابعة لم يولي أهمية كبيرة لبعد التفاعل الاجتماعي.

ولذا يمكننا القول: أن منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط لا يركز كثيرا على بعد التفاعل الاجتماعي من الناحية الكمية حيث تم التعبير عنه 14 مرة من بين 112 مرة تم التعبير فيها عن أحد الأبعاد الاجتماعية الأربع، وكذلك لم نلاحظ أي ارتفاع محسوس لهذه النسبة في أحد الكتب الأربع مما يعطي انطباعا بأن الإشارة إلى هذا البعد لم تكن من أولى اهتمامات واضعي المنهاج.

1-2- مجالات التعبير عن بعد التفاعل الاجتماعي:

تشمل المجال التي تم التعبير من خلالها عن بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي أربع مجالات، هي: المجال الأول ويشمل عمليات التفاعل الاجتماعي الايجابية، أما المجال الثاني فيشمل عمليات التفاعل الاجتماعي الهلامية، فيما يشمل المجال الثالث عمليات التفاعل الاجتماعية السلبية، أما المجال الأخير فيشمل المفاهيم الخاصة بالتماسك الاجتماعي، والجدول التالي يبين المجالات التي تم من خلالها التعبير عن هذا البعد:

جدول (9)

يبين مجالات التعبير عن بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي

المجال	بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	النسبة
عمليات التفاعل الاجتماعي الايجابية	**6**	**42.86** %
عمليات التفاعل الاجتماعي الهلامية	**2**	**14.29** %
عمليات التفاعل الاجتماعية السلبية	**2**	**14.29** %
مفاهيم التماسك الاجتماعي	**4**	**28.27** %
المجموع	14	100 %

يتبين من خلال الجدول أن المضامين الاجتماعية التي استخدمت للتعبير بعد التفاعل الاجتماعي كانت كالتالي: 42.86 % منها ركز على ترسيخ عمليات التفاعل الاجتماعي الايجابية كالتعاون والتآزر والتضامن والتكيف ومساعدة الغير، و 28.27 % منها حاولت ترسيخ مفاهيم التماسك الاجتماعي في أذهان التلاميذ كالتسامح ونسيان الضغائن والأحقاد والاهتمام بالترابط الوثيق بين الأفراد، كما سجلنا أن عمليات التفاعل الاجتماعي الهلامية وعمليات التفاعل الاجتماعي السلبية لم يركز عليهما بشكل كبير حيث أنهما لم تذكرا إلا مرتين فقط.

من خلال ما سبق يمكننا أن نستنتج أن:

- ركز منهاج التربية المدنية على مفاهيم التفاعل الاجتماعي الايجابية وأهمل مفاهيم التفاعل الاجتماعي السلبية في سياق حديثه عن مفاهيم التفاعل الاجتماعي الايجابي.

- أولى منهاج التربية المدنية عناية نسبية بترسيخ مفاهيم التماسك الاجتماعي لدى التلاميذ.

1-3- طبيعة المضامين:

طبيعة المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعية لا تخرج عن ثلاث أنواع،

النوع الأول، ويشمل المضامين ذات الطبيعة العملية السلوكية البحتة، وفي هذا النوع تصاغ المضامين الاجتماعية على شكل تعاليم وتوجيهات وتنبيهات (تعليمات، ونواهي)، أما النوع الثاني فيشمل المضامين ذات الطبيعة الخبرية التي تتضمن معلومات، بحيث لا تحمل قيمة توجيهية مباشرة.

والملاحظ أن منهاج التربية المدنية عند تعبيره عن بعد التفاعل الاجتماعي ركز على المضامين ذات الطبيعة السلوكية البحتة ولم يعتمد كثيرا على المضامين ذات الطبيعة الفكرية وهو ما يوضحه الجدول أدناه:

جدول (10)

يبين طبيعة المضامين الاجتماعية بالنسبة للبعد الأول

طبيعة المضامين الاجتماعية	عدد المضامين الاجتماعية	النسبة
مضامين ذات طبيعة عملية سلوكية بحتة (تعاليم)	7	50 %
مضامين ذات طبيعة خبرية تتضمن معلومة (لا تحمل قيمة توجيهية مباشرة)	5	35.71 %
مضامين ذات طبيعة فكرية فلسفة قيمية	2	14.29 %
المجموع	14	100 %

حيث أنه من بين 14 من المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد التفاعل الاجتماعي، تضمنتهم كتب التربية المدنية الأربع كانت 7 منهم ذات طبيعة عملية سلوكية للتطبيق أي ما نسبته 50 %، كما أن 5 ذات طبيعة خبرية تتضمن معلومة أي ما نسبته 35.71 % وأن 2 ذات طبيعة فكرية فلسفية أي ما نسبته 14.29 %. وربما يعود ذلك إلى الاعتقاد

بأن تلميذ مرحلة التعليم المتوسط مازال غير ناضج فكريا أو أن عمر التلميذ في هذه المرحلة يجعله أكثر استعداد لتقبل المفاهيم ذات الطبيعة السلوكية لتطبيقها.

يمكننا القول أن كتاب التربية المدنية اعتمد بشكل أساسي على المضامين ذات الطبيعة السلوكية ولم يعتمد على المضامين ذات الطبيعة الفكرية والفلسفية وكان متوازنا في اعتماده على المضامين ذات الطبيعة الخبرية حيث أنه اعتمد عليها بنسبة الثلث تقريبا.

1-4- وسائل الشرح والتوضيح في البعد الأول:

ليس من الضروري أن يتم شرح وتوضيح جميع المضامين الاجتماعية بنفس المستوى من الدقة والعدد من الأدوات، ولكن كلما استخدمت أدوات أكثر في الشرح والتبسيط، وكلما تنوعت هذه الأدوات أكثر، كلما وصلت الفكرة أفضل إلى أكبر قدر من التلاميذ، ويتم استيعابها بسرعة وتستخدم ككفاءة مستقبلا لفهم مضامين اجتماعية أخرى أكثر دقة وتعقيدا من سابقتها.

والملاحظ أن نسبة ما هو مشروح ومبسط من المضامين الخاصة ببعد التفاعل الاجتماعي تبين الأهمية البالغة التي أولتها كتب التربية المدنية بالشرح والتبسيط، والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (11)

يبين عدد المضامين الاجتماعية المشروحة في كل بعد اجتماعي

البعد الاجتماعي	مجموع المضامين	المضامين المشروحة		المضامين غير المشروحة	
	عدد المضامين	العدد	النسبة	العدد	النسبة
البعد الأول	14	12	% 85.71	2	% 14.29
البعد الثاني	31	28	% 90.32	3	% 9.68
البعد الثالث	53	28	% 52.83	25	% 47.17
البعد الرابع	14	7	% 50	7	% 50

المجموع	112	75	% 66.96	37	% 33.04

حيث أن عدد المضامين الاجتماعية غير المشروحة في البعد الأول (التفاعل الاجتماعي)، اثنين (2) أي ما نسبته 14.29 % من مجموع المضامين الاجتماعية لهذا البعد والبالغ عددها 14، كما أن عدد المضامين المشروحة في هذا البعد بلغ 12 أي ما نسبته 85.71%.

أما فيما يخص الأساليب المعتمدة في شرح وتبسيط وتوضيح كل بعد اجتماعي، من ناحية التنوع والعدد. فإن عدد وسائل الشرح، وتنوعها يعكس مدى الأهمية التي أولاها منهاج التربية المدنية، كما يعكس أهمية هذا الجانب في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، التي تهدف إلى الوصول بالتلميذ إلى كفاءة فهم واستيعاب واستخدام المفاهيم الاجتماعية، لتصبح سلوكا اجتماعيا ايجابيا، وفعالا في المجتمع. ولا يمكن أن يكون ذلك دون أن يصل المفهوم للتلميذ في أعلى درجات الدقة، والوضوح.

أما إذا تحثنا عن الوسائل المستخدمة لشرح وتوضيح بعد التفاعل الاجتماعي فالملاحظ أنه لم يعتمد بتاتا على القصة كوسيلة من وسائل إيضاح هذا البعد، كذلك اعتمد بشكل أساسي على وسيلة المخططات والجداول والجدول أدناه يوضح ذلك بالتفصيل:

جدول (12)

يبين الوسائل المستخدمة لشرح وتوضيح بعد التفاعل الاجتماعي

الأسلوب المعتمد في الشرح	العدد	النسبة
القصة	00	% 00
الإعادة والتكرار	8	% 26.67
الأمثلة	5	% 16.67
الصور	4	%13.33
المخططات والجداول	11	%36.66
التلخيص	2	% 6.67
المجموع	30	% 100

حيث استخدمت وسيلة المخططات والجداول 11 مرة أي بنسبة 36.66%، ولم تستخدم وسيلة الملخصات إلا قليلا حيث استخدمت مرتين أي بنسبة 6.67 %، كما استخدمت وسيلة التكرار 8 مرات أي بنسبة 26.67 %

إن أهم النتائج التي يمكن الخروج بها هي:

- عدم استخدام وسيلة القصة القصيرة لتوضيح بعض المفاهيم والمضامين الاجتماعية لترسيخ أحد الأبعاد الاجتماعية برغم أهمية هذه الوسيلة في أداء هذا الدور خاصة عند الأطفال في سن التعليم المتوسط أين تكون العبر المأخوذة من القصص أكثر تأثيرا من طرح المضامين الاجتماعية بطريقة مجردة قد لا تستطيع نسبة كبيرة من التلاميذ استيعابها وفهمها فضلا على التأثر بها وتبنيها.

- كثرة الاعتماد على الوسائل الرياضية كالجدول والأشكال البيانية وهي وسائل قد لا تتلاءم مع سن التلميذ في هذه المرحلة، خاصة أن بعض الجدول كانت مركبة غير واضحة الهدف.

- إن استخدام المثال لتقريب الفهم وسيلة جد مجدية لكننا لاحظنا عدم استخدامها بالقدر الكافي.

- استخدمت الصور بشكل كافي في جميع كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط بنسب متفاوتة لكنها كافية حسب اعتقادنا لأن استخدام وسيلة الصور تعطي للمضمون الاجتماعي معنا لا يمكن إيصاله عن طريق الشرح والتحليل.

- لم تستخدم وسيلة التلخيص بشكل كبير بالرغم من أهميتها بالنسبة للتلاميذ في حوصلة الأفكار والعبر والمضامين الاجتماعية المستخلصة من كل درس.

<u>1-5- وسائل الاستشهادات في البعد الأول:</u>

لا يمكن أن يتلقى التلميذ، المعارف والمفاهيم الاجتماعية وأن يتم حثه على تبني سلوكات معينة والانتهاء عن أخرى، دون اقناعه بجدواها وأهميتها، ولذلك تستخدم شتى المرجعيات ووسائل الاستشهادات والحجج والبراهين في الكتاب المدرسي، كي تأخذ هذه

الأفكار موقعها في الجهاز المفاهيمي والقيمي للتلميذ ولا تبدو غريبة، مهلهلة، غير ذات جذور متأصلة، يصعب أن يتخلى عنها التلميذ إلا إذا وجد ما يقنعه بدحضها وتعويضها بما يخالفها، وتختلف أنواع الحجج والبراهين والاستشهادات، حسب طبيعة البعد الاجتماعي، فما يستخدم من براهين واستشهادات لتثبيت مفاهيم البعد الأخلاقي، تختلف عن البراهين والاستشهادات التي يتستخدم لتثبيت بعد الانتماء الاجتماعي، ولقد تم استخدام ستة أنواع هي: آيات القرآن الكريم، الأحاديث النبوية الشريفة، القوانين والدستور، المبادئ الإنسانية، الحكم والأعراف والعادات والتقاليد، الشعر وأقوال الفلاسفة والمفكرين والعظماء.

وفيما يلي سوف نعرض أنواع الاستشهادات من ناحيتين: الأولى، من ناحية عدد المضامين الاجتماعية التي استخدمت فيها وسائل الاستشهاد، والناحية الثانية، حجم استخدام الاستشهادات حسب البعد الاجتماعي.

وبالرغم من أن البعد الأول هو اجتماعي بحت إلا أننا لاحظنا استخدام القوانين والدستور بنسبة الثلث والجدول أدناه يبين ذلك بالتفصيل:

جدول (13)

يبين حجم استخدم أنواع الاستشهادات في البعد الأول (التفاعل الاجتماعي)

نوعية الاستشهاد	الاستشهادات	النسبة
آيات	1	% 11.11
أحاديث نبوية	1	% 11.11
القوانين والدستور	3	% 33.33
المبادئ الإنسانية	2	% 22.22
حكم وعرف وعادة	1	% 11.11
شعر وأقوال فلاسفة ومفكرين وعظماء	1	% 11.11
معدل الاستشهاد في البعد	9	% 100

حيث أن الجدول يبين أن مواد مختلف القوانين والدستور استخدمت 3 مرات في عملية الإقناع والاستشهاد لتكريس البعد الأول وهو بعد التفاعل الاجتماعي من بين 9 استشهادات أي بنسبة 33.33 %، أما عن الاستشهادات ذات المرجعية الدينية كالقرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة فلم تستخدم بكثرة حيث استخدمت آيات القرآن الكريم مرة واحدة أي بنسبة 11.11 % ونفس العدد والنسبة لكل من الأحاديث النبوية الشريفة والحكم والأعراف والعادات والشعر وأقوال الفلاسفة والعظماء.

والملاحظ أن هذه النسب منخفضة، حيث أن استخدام المرجعية الدينية (القرآن، والسنة) كان قليلا بالنظر إلى أهميتها في هذا البعد بحكم أنها أكثر تأثيرا لتفعيل عملية التفاعل الاجتماعي الايجابي بين أفراد المجتمع ولا بأس من استخدام الحكم والأعراف والتقاليد وكذا استخدام أقوال بعض المفكرين الاجتماعيين والفلاسفة والعظماء، فالدستور والقانون قد يكونان فاعلين عند الحديث عن بعد الانتماء أو الضبط الاجتماعي لكنهما ليسا بالضرورة بالفعالية نفسها في القضايا الاجتماعية البحتة كبعد التفاعل الاجتماعي.

الملاحظة الأهم في هذا الصدد هي أنه تم إهمال نسبة مرتفعة جدا من المضامين المتعلقة ببعد التفاعل الاجتماعي، دون استشهادات وحجج وهذا يعني أن بعض المضامين الاجتماعية استخدمت لترسيخها أكثر من وسيلة واحدة في حين لم تستخدم ولا وسيلة واحدة في معظم المضامين الاجتماعية المتعلقة بالبعد الأول.

من خلال تلك النسب والأرقام يمكننا القول أن عدد المضامين الاجتماعية التي سيقت دون حجة أو دليل كانت عالية جدا، وهذا في حقيقة الأمر يعكس نوعا من إهمال الحامل الأساسي للمعلومة، فالمعرفة التي لا تقوم على برهان أو حجة لا يمكن لها أن تثبت في ذهن التلميذ، كما أن عدم استخدام الحجج والبراهين والأدلة لتثبيت المعلومة وترسيخ المعرفة في ذهن التلميذ يعوّد التلميذ على عدم التفكير وتقبل جميع الآراء وإن كانت غير مبررة.

1-6- القصدية والمباشرتية في البعد الأول:

من الواضح أن المضامين الاجتماعية في كتب التربية المدنية لم تأتي كلها مباشرة ومقصودة ومستهدفة بل أن العديد منها جاء في سياق الحديث عن موضوعات ليس لها علاقة بتلك المضامين بشكل مباشر، حيث أنها ليست متضمنة في عنوان المجال التعليمي ولا الدرس، وليست هدفا تعليميا مقصودا أو مستهدفا، ولكنها على كل حال مضامين اجتماعية تحمل قيما يمكن للتلميذ أن يتبناها، وتترسخ في ذهنه، حتى وإن لم يستهدف النص أو الدرس ذلك.

ولقد بلغ عدد المضامين الاجتماعية في كتب التربية المدنية الأربع 112 لم تأتي كلها بشكل مباشر ومقصود، أي أنه ليس هناك ترابطا مباشرا بين عنوان الدرس أو المجال التعليمي أو الوحدة التعليمية، والمضمون الاجتماعي الذي احتواه هذا الدرس أو المجال، والجدول التالي يبين المضامين الاجتماعية المباشرة وغير المباشرة في كل بعد اجتماعي.

جدول (14)

يبين عدد المضامين المباشرة و غير المباشرة المعبرة عن البعد الاجتماعي

البعد الاجتماعي	مجموع المضامين	مضامين مباشرة		مضامين غير مباشرة (في السياق)	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	14	7	% 50	7	% 50
بعد الضبط الاجتماعي	31	24	% 77.42	7	% 22.58
بعد الانتماء الاجتماعي	53	39	% 73.58	14	% 26.52
البعد الأخلاقي و الإنساني	14	5	% 35.71	9	% 64.29
المجموع	112	75	% 66.96	37	% 33.04

يلاحظ من الجدول أن عدد المضامين الاجتماعية التي عبرت عن البعد الاجتماعي الأول بشكل مقصود ومباشر كانت 7 من بين 14 أي بنسبة 50 % وهو ما يعني أن نصف المضامين الاجتماعية المكرسة لبعد التفاعل الاجتماعي لم تأتي بشكل مقصود ومباشر بل جاءت في سياق الحديث عن موضوعات أخرى وهذا يعني أن عنوان الدرس أو المجال التعليمي لا علاقة له مباشرة بالمضامين المكرسة للبعد الاجتماعي.

يمكن القول: من الناحية الكمية أن منهاج التربية المدنية لم يولي عناية كبيرة لبعد التفاعل الاجتماعي حيث أنه تحدث عنه في 14 مناسبة من بين 112 مناسبة تحدث فيها عن مضامين اجتماعية في مختلف الأبعاد.

- من ناحية طبيعة المضامين الاجتماعية فإن المنهاج ركز على المضامين ذات الطبيعة السلوكية التي تحث التلميذ على إتيان سلوكات معينة والانتهاء عن سلوكات أخرى، في حين لم يولي المنهاج عناية كبيرة للمضامين ذات الطبيعة الفكرية الفلسفية أو العقائدية وكان متوازنا في حديثه عن المضامين ذات الطبيعة المعلوماتية العلمية البحتة، وفي المحصلة فإن طرح الدروس على شكل تعاليم يجب على التلميذ أن يطبقها لا تتناسب مع الفلسفة العامة لإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات والتي تعتمد أساسا على محاولة إيصال التلميذ إلى درجة من درجات الكفاءة التي تتناسب مع الاستعدادات القبلية للتلميذ.

- من ناحية وسائل الشرح والتوضيح، استخدم المنهاج الصور والمخططات والجداول بشكل كبيرا على حساب الملخصات والأمثلة والقصص، ويمكن القول في هذا الصدد أن بعض الجداول كانت مركبة وغير واضحة وتحتاج من الأستاذ الجهد لتوضيحها، كما نسجل الاستخدام المكثف للصور مما ساعد على توضيح المضامين الاجتماعية المشروحة.

- عدد المضامين الاجتماعية التي سيقت دون حجة أو دليل أو استشهاد كانت عالية جدا، بحيث يمكننا القول أن معظم الأفكار والمفاهيم المتعلقة ببعد التفاعل الاجتماعي لم يستدل عليها ولم تقام عليها الحجة والبرهان وإنما وضعت كمسلمات أو بديهيات على التلميذ أن

يأخذ بها ويقتنع بها. وبالتالي يمكننا القول أن آلية البرهنة والحجج والتدليل وسبل الإقناع في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، من خلال محتوى منهاج مادة التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط كانت آلية ضعيفة وهذا الأمر في الحقيقة مرده إلى أن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تترك التلميذ يصل لوحده إلى الكفاءة ويستنتجها بمفرده عكس إستراتيجية التدريس عن طريق الأهداف التي تسوق البراهين والحجج و الأدلة لإقناع التلميذ بفكرة ما وبالتالي الوصول به إلى الهدف المنشود.

إن عدم استخدام آليات الاستدلال والبرهنة في هذه الإستراتيجية بالشكل الكافي ليس من نقاط قوتها على الإطلاق، إذ أن ذلك يفترض الكفاءة الكافية في الأستاذ ليغطي تلك الجوانب أثناء تسيير الفصل وهذا غير متوفر دائما وغير مضمون وبالتالي فهو يلقي على الأستاذ مسؤولية كبرى قد تكون في بعض الأحيان أكبر من الأستاذ نفسه.

- إن العدد القليل من المضامين الاجتماعية التي سيقت مع الحجة والدليل، استخدم فيها عدد كبير من الحجج و البراهين لكل مضمون اجتماعي واحد.

- إن وسائل الاستشهاد التي سيقت، اعتمدت بشكل أساسي على مواد القانون والدستور بالرغم من أنه كان من المستحسن استخدام وسائل أخرى كالمرجعية الدينية أو المرجعية الاجتماعية لترسيخ بعد التفاعل الاجتماعي لأنه أقرب إلى هذه المرجعية كما أن المرجعية الدينية أكثر تأثيرا من القانون والدستور، لكن ما يمكن استنتاجه من خلال هذه الدراسة:

إن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من خلال مناهج التربية المدنية، تهدف إلى ربط التلميذ بالقيم والمفاهيم المدنية لا بالقيم الاجتماعية القائمة على أساس من العقيدة والمبادئ الدينية.

- ترسيخ بعد التفاعل الاجتماعي في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط كان معظمه غير مقصود لذاته بل جاء في سياق الحديث عن موضوعات أخرى ذات علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع موضوع التفاعل الاجتماعي وهو ما يعني أن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، من خلال محتوى منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط لا تستهدف بشكل مباشر ترسيخ بعد التفاعل الاجتماعي عند التلميذ بالرغم من الحديث عن هذه الأهداف في الوثائق الخاصة بالمنهاج والوثائق المرفقة بالمنهاج.

ثانيا- تحليل وتفسير البيانات المتعلقة ببعد الضبط الاجتماعي:

سوف نحاول من خلال هذا العرض أن نتأكد مما إذا كان منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات يرسخ المفاهيم المكرسة للضبط الاجتماعي من خلال المضامين الاجتماعية التي يتضمنها كتاب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط والتي تكرس احترام القيم والمعايير الاجتماعية، والقانون، ومؤسسات المجتمع.

<u>2-1- من الناحية الكمية:</u>

يمكننا القول من الناحية الكمية أن محتوى منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط أولى أهمية لبعد الضبط الاجتماعي وهو ما لاحظناه من خلال الجدول رقم (9) فعدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الضبط الاجتماعي بلغت 31 وهو ما شكل نسبة 27.52 % من المجموع الكلي للمضامين الاجتماعية وهي نسبة معتبرة على كل حال.

لكن في كتاب السنة الأولى نلاحظ انخفاض نسبة المضامين الاجتماعية حيث أنه من خلال الجدول رقم (5) نلاحظ أن عدد المضامين الاجتماعية المعبر ة عن بعد الضبط الاجتماعي كانت 2 من 10 أي بنسبة **20** %، أي أنها أقل كثيرا من المتوسط العام للسنوات الأربع، أما في السنة الثانية نلاحظ العكس حيث أن النسبة ترتفع وتفوق المتوسط العام للسنوات الأربع، وهو ما يشير إليه الجدول رقم (6)، فعدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الضبط الاجتماعي كانت 5 من 18 الخاصة بالسنة الثانية، أي بنسبة **27.77** %، وكذلك الحال في السنة الثالثة حيث لاحظنا من خلال الجدول رقم (7) أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الضبط الاجتماعي كانت 7 من 22 الخاصة بالسنة الثالثة متوسط أي بنسبة **31.82** %، لكن في السنة الرابعة نلاحظ أن هذه النسبة تنخفض من جديد فالجدول رقم (8) يبين أن عدد المضامين الاجتماعية المعبر ة عن بعد الضبط الاجتماعي كانت 17 من 62 الخاصة بالسنة الرابعة متوسط أي بنسبة **27.42** %

مما سبق نستنتج أن ليس هناك توازنا في نسب التعبير عن بعد الضبط الاجتماعي من سنة إلى أخرى، حيث أن أكثر من نصف المضامين الاجتماعية كانت في السنة الرابعة متوسط ولم يولي كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط أولوية لترسيخ بعد الضبط

الاجتماعي، حيث بلغت نسبة التعبير عنه أقل من 6 %. أما لو أخذنا بعين الاعتبار عــدد المضامين الاجتماعية لكل سنة نجد أن كتاب السنة الثالثة يأتي في المقدمة من حيث نسبة التعبير عن المضامين الخاصة ببعد الضبط الاجتماعي مقارنة بالأبعاد الأخرى.

2-2- طبيعة المضامين المعبرة عن بعد الضبط الاجتماعي:

هناك ثلاث أنواع من المضامين الاجتماعية الأولى ذات طبيعة ســلوكية و الثانيــة ذات طبيعة خبرية تتضمن معلومات علمية و الثالثة ذات طبيعة فكرية فلسفية ولقد لاحظنا أن معظم المضامين المعبرة عن بعد الضبط الاجتماعي كانت إما سلوكية أو خبرية والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (15)

يبين طبيعة المضامين الاجتماعية بالنسبة لبعد الضبط الاجتماعي

طبيعة المضامين الاجتماعية	عدد المضامين الاجتماعية	النسبة
مضامين ذات طبيعة عملية سلوكية بحتة (تعاليم)	13	41.94 %
مضامين ذات طبيعة خبرية تتضمن معلومة (لا تحمل قيمة توجيهية مباشرة)	14	45.16 %
مضامين ذات طبيعة فكرية فلسفة قيمية	4	12.90 %
المجموع	31	100 %

لاحظنا من خلال النسب الوارد في هذا الجدول أن منهاج التربية المدنية عند التعبير عن بعد الضبط الاجتماعي اعتمد على المضامين ذات الطبيعة الخبرية التي تحمل معلومات علمية بنسبة 45.16 %، واعتمد على المضامين ذات الطبيعة السلوكية بنسبة 41.94 % واعتمد على المضامين ذات الطبيعة الفكرية بنسبة 12.90 %.

هذا يعني أن النسبة العالية للمضامين ذات الطبيعة الخبرية التي تحمل معلومات علمية تعكس الجانب العلمي الذي يحاول المنهاج الالتزام به فيما يخص ترسيخ بعد الضبط الاجتماعي عكس ما كان عليه الأمر عند الحديث عن بعد التفاعل الاجتماعي، حيث أن

استخدام المضامين ذات الطبيعة الخبرية المعلوماتية يساعد التلميذ على مناقشة المعلومة وتأكيدها أو دحضها عكس ما يمكن أن يكون عليه الحال في حالة الاعتماد على مضامين ذات الطبيعة السلوكية فقط والتي تحمل بين طياتها معنى ليس فيه شك أو حاجة للتدليل أو إمكانية الاختلاف أو الخطأ، وهذا في حد ذاته ينعكس على نوعية العقل التي تريد إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تكوينه عند التلميذ، والسؤال الذي يطرح نفسه: ماذا تريد هذا الإستراتيجية؟ هل تريد تلميذا يلتزم بالتعاليم دون نقاش؟ أو تريد تلميذ يتعلم التفكير والشك وإمكانية الاختلاف وتعدد الأفكار والآراء؟ هل تريد تعليم التلميذ طرقا التفكير والوصول إلى الكفاءات بدرجاتها المختلفة؟ أم تريد إخراج قالب واحد من التلاميذ؟ إن هذه المنهجية الأخيرة في الحقيقة لا تتفق مع فلسفة وأدبيات إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات.

- إن نسبة المضامين ذات الطبيعة السلوكية أعلى بأكثر من 8 % من المعدل العام لمجموع الأبعاد الأربع، وهذا يعني التركيز في ترسيخ هذا البعد عند التلاميذ على الجانب السلوكي، وعمليتيّ الأمر والنهي.

2-3- وسائل الشرح والتوضيح في البعد الثاني:

الملاحظ أن منهاج التربية المدنية حاول شرح معظم المضامين الاجتماعية الواردة في سياق ترسيخ بعد الضبط الاجتماعي وهذا يبدو جليا من خلال نتائج الجدول رقم (11) حيث أن عدد المضامين غير المشروح في البعد الثاني (الضبط الاجتماعي) 3 من 31 أي ما نسبته 9.68 % من مجموع المضامين الاجتماعية لهذا البعد، وهذا يعني الأهمية البالغة لشرح المضامين الاجتماعية الواردة، أما فيما يخص وسائل الشرح والإيضاح فالملاحظ كذلك، الاستخدام المكثف لوسائل الإيضاح والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (16)

يبين وسائل الإيضاح المستخدمة في بعد الضبط الاجتماعي

الأسلوب المعتمد في الشرح	العدد	النسبة
القصة	00	00 %
الإعادة والتكرار	17	22.37 %

الأمثلة	8	10.53 %
الصور	29	38.16 %
المخططات والجداول	18	23.68 %
التلخيص	4	5.26 %
المجموع	76	100 %

إن هذا الجدول يبين أنه تم استخدام وسائل الإيضاح 76 مرة لتوضيح وشرح المضامين الاجتماعية المكرسة لبعد الضبط الاجتماعي، حيث استخدمت الصور 29 مرة والمخططات والجدول 18 مرة واستخدمت وسيلة التكرار 17 مرة ، واستخدمت باقي الوسائل بنسب منخفضة كانت أقلها وسيلة التلخيص التي استخدمت 4 مرة أي بنسبة 5.26 %، والملاحظة الأهم هي عدم الاعتماد بتاتا على القصة كوسيلة من وسائل إيضاح هذا البعد وتم الاعتماد بشكل أساسي على الصور التوضيحية ولم تستخدم وسيلة التلخيص والأمثلة إلا قليلا.

من خلال ما سبق يمكننا أن نستنتج التالي:

-لم يعتمد بتاتا على القصة كوسيلة من وسائل إيضاح هذا البعد.

-اعتمد بشكل أساسي على الصور التوضيحية ولم تستخدم وسيلة التلخيص والأمثلة إلا قليلا.

كما تبين الأرقام أن معدل الشرح والتوضيح كان أقل من ثلاث وسائل توضيح لكل مضمون اجتماعي تم شرحه وهو معدل معقول مقارنة مع معدل الشرح في بعد التفاعل الاجتماعي.

4-2- وسائل الاستشهادات في البعد الثاني:

إن عدد المضامين الاجتماعية في البعد الثاني 31 تم استخدام 54 استشهادا لتكريسها، مصنفة إلى ستة أنواع أساسية، والجدول الموالي يبين عدد كل وسيلة من وسائل الاستشهاد ونسبة استخدامها في البعد الثاني:

جدول (17)

يبين حجم استخدم أنواع الاستشهادات في البعد الثاني (الضبط الاجتماعي)

نوعية الاستشهاد	المضامين الاجتماعية	النسبة
آيات	1	% 1.85
أحاديث نبوية	1	% 1.85
القوانين والدستور	47	% 87.04
المبادئ الإنسانية	3	% 5.56
حكم وعرف وعادة	1	% 1.85
شعر وأقوال فلاسفة ومفكرين وعظماء	1	% 1.85
معدل الاستشهاد في البعد	54	% 100

الواضح أن هناك استخدام طاغي للقانون والدستور كوسيلة للاستشهاد و البرهنة والتدليل والاحتجاج حيث أنه استخدم 47 مرة في عملية الإقناع والاستشهاد لتكريس البعد الثاني وهو بعد الضبط الاجتماعي من بين 54 استشهادا أي بنسبة 87.04 % كما استخدمت مفاهيم المبادئ الإنسانية 3 مرات أي بنسبة 5.56 %، واستخدمت باقي الوسائل مرة واحدة أي بنسبة 1.85 %.

من خلال ما سبق يمكننا أن نستنتج:

- الاستخدام الكبير للقانون والدستور كوسيلة من وسائل الاستشهاد لترسيخ بعد الضبط الاجتماعي.

ويمكننا أن نسجل هنا نفس الملاحظة المسجلة في البعد الأول، فبالرغم من أن القانون والدستور مجدي كثيرا في تكريس بعد الضبط الاجتماعي كاحترام مؤسسات الدولة والشخصيات الممثلة لسلطة الدولة واحترام القانون بأنواعه، إلا أن المرجعية الدينية (الحلال، الحرام، المكروه) وجميع الموانع الشرعية بأنواعها وكذا الحدود حتى وإن لم تطبق إلا أنها تبين منزلة فاعلها من الدين، كما أن الرصيد الاجتماعي من عادات وتقاليد

ومعايير وقيم اجتماعية (العيب، الرقيب الاجتماعي، سلطة القرابة وسلطة الجماعة)، يمكن أن تكون مساهمة في بناء قاعدة الضبط الاجتماعي في ذهن التلميذ، حيث أنه من الناحية التربوية البحتة يجب أن تتنوع المرجعيات لبناء القاعدة الأساسية الفكرية والسلوكية للطفل ويجب أن لا تؤسس تلك القاعدة على مرجعية واحدة مهما كانت قوية ومتينة، لأن ذلك يعتبر بذرة للتزمت والجمود الفكري للتلميذ، فيجب تعويده على تنوع المرجعيات وتنوع الحجج واختلافها.

من جهة أخرى لاحظنا أن أكثر من نصف المضامين الاجتماعية الخاصة ببعد الضبط الاجتماعي سيقت من غير استشهاد وهو ما يعني أن المضامين الاجتماعية التي لم يتم دعمها باستشهادات، جاءت على شكل تعاليم أو أفكار مسلم بها أو بديهيات لا تحتاج الاستشهاد والحجة.

- مستوى الشرح والتوضيح كان عاليا جدا حيث أنه فاق 90 % وهو مستوى ممتاز يعكس أهمية هذا البعد وحرص المنهاج على شرح وتبسيط وتوضيح معظم مضامينه الاجتماعية للتلاميذ.

2-5- القصدية والمباشرتية في البعد الثاني:

لاحظنا النسبة المرتفعة من المضامين التي وضعت بشكل مباشر ومقصود للدلالة على بعد الضبط الاجتماعي، حيث رأينا أن الجدول رقم (14) بين أن عدد المضامين الاجتماعية التي عبرت عن البعد الاجتماعي الثاني بشكل مقصود ومباشر كانت 24 من بين 31 أي بنسبة 77.42 %، وهذا يخالف بشكل صريح البعد الأول (التفاعل الاجتماعي) الذي جاءت معظم مضامينه الاجتماعية في السياق وليس بشكل مباشر، إن هذه النتيجة تبين أن منهاج التربية المدنية وضع نصب عينية بعد الضبط الاجتماعي كأحد أهم الأهداف التي يسعى لترسيخها عند التلاميذ.

- مستوى القصدية والمباشراتية كان كبيرا مما يعني أن بعد الضبط الاجتماعي كان من الأبعاد المستهدفة في منهاج التربية المدنية، وبالتالي هذا يكشف عن أهمية هذا البعد عند واضعي الإستراتيجية التدريسية للمنهاج.

6-2- مجالات التعبير عن بعد الضبط الاجتماعي:

تشمل المجالات التي تم التعبير من خلالها عن بعد الضبط الاجتماعي أربع مجـــالات، هي: المجال الأول ويشمل مفاهيم احترام القوانين والمؤسسات والأشخاص، أما المجال الثاني فيشمل احترام العادات والتقاليد والقيم والمعايير الاجتماعية، فيما يشمل المجال الثالث المفاهيم الخاصة بحضور الرقيب الاجتماعي، أما المجال الأخير فيشمل احترام النظام العام، والجدول التالي يبين المجالات التي تم من خلالها التعبير عن هذا البعد

جدول (18)

يبين مجالات التعبير عن بعد الضبط الاجتماعي

المجال	**بعد الضبط الاجتماعي**	النسبة
احترام القوانين و المؤسسات والأشخاص	25	% 80.65
احترام العادات و التقاليد والقيم والمعايير الاجتماعية	2	% 6.45
حضور الرقيب الاجتماعي	1	% 3.23
احترام النظام العام	3	% 9.68
المجموع	31	% 100

من خلال هذا الجدول يمكننا ملاحظة أن من بين 31 مضمون اجتماعي حاولت تكـــريس بعد الضبط الاجتماعي، منها 25 تعلقت باحترام القوانين ومؤسسات الدولة والأشـــخاص الاعتباريين الممثلين للسلطة والقانون والدولة أي بنسبة 80.65 % كما لاحظنا أن بـــاقي المحاور ليس لها حضور كبير، فلم يعتمد منهاج التربية المدنية على مفاهيم احترام النظام العام إلا في 3 مواقع واحترام العادات والتقاليد والقيم والمعايير الاجتماعية إلا في موقعين ولم تستخدم مفاهيم تكرس حضور الرقيب الاجتماعي عند التلميذ إلا مرة واحدة فقط.

من خلال ما سبق يمكننا استنتاج أن:

- الغالبية الساحقة من المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الضبط الاجتماعي تجلت في محاولة ترسيخ المفاهيم المكرسة لاحترام القوانين ومؤسسات الدولة والشخصيات الاعتبارية المعبرة عن القانون أو الدولة.

-استخدم مفهوم الرقيب الاجتماعي بنسبة أقل من 4 %.

- النسبة العالية للمضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الضبط الاجتماعي مقارنة مع باقي الأبعاد تعكس الأهمية التي يوليها منهاج التربية المدنية لهذا البعد لاسيما في السنتين الثانية الثالثة متوسط وبدرجة أقل قليلا في السنة الرابعة متوسط.

كما سجلنا أن المضامين ذات الطبيعة الخبرية المعلوماتية بالرغم نسبتها العالية إلا أنها أقل من المعدل العام، وهذا يرجع لمحتوى المواد القانونية والدستورية التي صيغت في كثير من الأحيان على شكل معلومة أكثر منها على شكل أمر أو نهي خاصة فيما يتعلق باحترام القانون والدستور.

ثالثا- تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالبعد الاجتماعي الثالث (الانتماء الاجتماعي):

سوف نحاول من خلال البيانات المتوفرة لدينا من بطاقة تحليل المحتوى أن نتأكد مما إذا كان منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات يرسخ بعد الانتماء الاجتماعي عند التلميذ، وذلك من خلال المضامين الاجتماعية التي يتضمنها كتاب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط والتي ترسخ قيمة حب المجتمع الجزائري والاعتزاز بالانتماء إليه والاعتزاز بالحضارة العربية الإسلامية و دور الإنسان الجزائري في بنائها.

3-1- من الناحية الكمية:

يلاحظ أن ما يقارب من نصف المضامين الاجتماعية الموجودة في كتاب التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط تتجه نحو تكريس بعد الانتماء الاجتماعي لدى التلميذ، فالجدول رقم (4) يبين أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الانتماء الاجتماعي بلغت 53 من بين 112 وهو ما شكل نسبة 48.62 %، وبالنسبة للسنة الأولى متوسط نسجل نفس الملاحظة إذا أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الانتماء الاجتماعي في هذا كتاب بلغت 5 وهي رغم قلتها إلا أنها تشكل نسبة 50 % من المجموع العام والذي بلغ

10 مضامين، كذلك في السنة الثانية لاحظنا نفس الأهمية لكن النسبة انخفضت قليلا إذا أن الجدول رقم (6) يبين أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة بعد الانتماء الاجتماعي بلغت 8 من بين 18 أي بنسبة 44.44 %، أما في السنة الثالثة نلاحظ أن النسبة تنخفض بشكل ملحوظ إذ أنه حسب الجدول رقم (7) فإن عدد المضامين الاجتماعية التي عبرت عن بعد الانتماء الاجتماعي بلغت 8 من بين 22 أي بنسبة 36.36 %، ثم تعود هذه النسبة للارتفاع من جديد حيث يبين الجدول رقم (8) أن عدد المضامين الاجتماعية المعبر عن بعد الانتماء الاجتماعي بلغت 32 من بين 62 أي بنسبة 51.61 % وهي نسبة تفوق النصف مما يعني الأهمية البالغة لهذا البعد في كتاب السنة الرابعة.

كذلك لاحظنا أن 60.38 % من المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الانتماء الاجتماعي كانت في السنة الرابعة متوسط حيث أن عددها كان 32 من بين 53 وهو المجموع العام للمضامين الاجتماعية للسنوات الأربع. ويمكننا ملاحظة أن باقي النسب كانت قليلة إذ أنها تراوحت بين 15.09 % في السنة الثانية متوسط و9.43 % في السنة الأولى متوسط.

من خلال ما سبق يمكننا أن نستنتج: أن هناك ارتفاعا ملحوظا في عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الانتماء الاجتماعي مقارنة مع البعدين السابقين، كما أن الغالبية الساحقة من المضامين الاجتماعية التي عبرت عن بعد الانتماء الاجتماعي كانت في كتاب السنة الرابعة متوسط ، وهناك نوع من التوازن بين السنوات الباقية فيما يخص نسب المضامين الاجتماعية بالرغم من ملاحظة أن نسبة السنة الأولى بقيت في انخفاض.

<u>3-2- مجالات التعبير عن بعد الانتماء الاجتماعي:</u>

تشمل المجالات التي تم التعبير من خلالها عن بعد الانتماء الاجتماعي، خمس مجالات هي: المجال الأول ويشمل مفاهيم الانتماء الاجتماعي للمجتمع المحلي، أما المجال الثاني فيشمل مفاهيم الانتماء الحضاري، فيما يشمل المجال الثالث المفاهيم الخاصة بالتعامل مع الآخر، أما المجال الرابع فيشمل مفاهيم الشعور بالمسؤولية الجماعية، أما المجال الأخير فيشمل مفاهيم حقوق المواطن، والجدول التالي يبين المجالات التي تم من خلالها التعبير عن هذا البعد:

جدول (19)

يبين مجالات التعبير عن بعد الانتماء الاجتماعي

المجال	**بعد الانتماء الاجتماعي**	النسبة
الانتماء الاجتماعي	**6**	**11.32** %
الانتماء الحضاري	**4**	**7.55** %
التعامل مع الآخر	**10**	**18.87** %
الشعور بالمسؤولية الجماعية	**11**	**20.75** %
حقوق المواطن	**22**	**41.51** %
المجموع	53	100 %

نلاحظ أن المجال الأساسي الحائز على النسبة الأعلى هو مجال حقوق المواطن الذي استخدم فيه 22 من المضامين الاجتماعية من بين 53 أي بنسبة 41.51 % ثم يليه مجال الشعور بالمسؤولية الجماعية الذي تم التعبير عنه من خلال 11 من المضامين الاجتماعية أي بنسبة 20.75 %، في حين استخدم في مجال التعامل مع المجتمعات الأخرى 10 من المضامين الاجتماعية واستخدم في مجال الانتماء الوطني 6 من المضامين الاجتماعية واستخدم في مجال الانتماء إلى الحضارة العربية الإسلامية 4 من المضامين الاجتماعية أي بنسبة 7.55 %.

تبين هذه النتائج أن منهاج التربية المدنية في سياق حديثه على بعد الانتماء الاجتماعي لم يستخدم كثيرا مفهوم الانتماء إلى الوطن والحضارة العربية الإسلامية وإنما ركز بشكل أساسي على تبّيان حقوق المواطن وشعوره بالمسؤولية الجماعية، وهي بالتأكيد محاولة

لترسيخ مفهوم المواطنة أكثر من كونه محاولة لترسيخ فكرة تبني المقومات الأساسية للشعب الجزائري والدفاع عنها، وإذا كان الانتماء يستوجب معرفة التلميذ لمجتمعه وكيفية ترسيخ معني الانتماء له، فإنه كذلك يعني التعرّف على المجتمعات الأخرى كي يعتز التلميذ بانتمائه لمجتمعه ويتعلم كيفية التعامل مع المجتمعات الأخرى. وفي هذا السياق فإن نسبة المضامين التي عبرت عن كيفية التعامل مع المجتمعات الأخرى كانت بنسبة كافية حيث أنها قارب 20 %.

3-3- طبيعة المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الانتماء الاجتماعي:

الملاحظة الأساسية هي الاستخدام الواسع للمضامين ذات الطبيعة الخبرية المعلوماتية مما يعني أن منهاج التربية المدنية ركز كثيرا على هذا النوع من المضامين للتعبير عن بعد الانتماء والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (20)

يبين طبيعة المضامين الاجتماعية بالنسبة للبعد الثالث

طبيعة المضامين الاجتماعية	عدد المضامين الاجتماعية	النسبة
مضامين ذات طبيعة عملية سلوكية بحتة (تعاليم)	15	% 28.30
مضامين ذات طبيعة خبرية تتضمن معلومة (لا تحمل قيمة توجيهية مباشرة)	27	% 50.95
مضامين ذات طبيعة فكرية فلسفة قيمية	11	% 20.75
المجموع	53	% 100

حيث تم استخدم 27 من المضامين الاجتماعية ذات الطبيعة الخبرية التي تتضمن معلومات من بين المجموع العام للمضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الانتماء الاجتماعي والبالغ عددها 53 أي ما نسبته 50.95 % أما المضامين ذات الطبيعة السلوكية فاستخدمت 15 مرة أي بنسبة 28.30 %، أما المضامين ذات الطبيعة الفكرية الفلسفية فاستخدمت 11 مرة أي ما نسبته 20.75 %.

إن هذه النتائج تعني أن منهاج التربية المدنية في حديثه عن بعد الانتماء الاجتماعي، اعتمد بشكل أساسي على المضامين ذات الطبيعة الخبرية والتي تحمل معلومات علمية وأخبار وأحداث تاريخية، بقصد تنمية روح المواطنة والاعتزاز بالوطن وتاريخه وهي الوسائل التي تتناسب مع طبيعة هذا البعد، الذي لا يمكن ترسيخه عن طريق التعاليم والنهي والأمر ولا عن طريق مناقشة الأفكار وطرح المفاهيم الفلسفية.

3-4- وسائل الشرح والتوضيح في بعد الانتماء الاجتماعي:

الملاحظ أن هذا البعد كذلك حضي بمستوى لبأس به من الشرح والتوضيح إذ أن الجدول رقم (11) يبين أن عدد المضامين المشروح في بعد الانتماء الاجتماعي 28 أي ما نسبته 52.83 %، من مجموع المضامين الاجتماعية لهذا البعد والتي تبلغ 53، أما من ناحية الوسائل المستخدمة فيمكننا ملاحظة العدد الهائل من وسائل الشرح والتبسيط المعتمدة في هذا البعد مقارنة مع باقي الأبعاد، مما يعكس أهمية هذا البعد بالنسبة لمنهاج التربية المدنية والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (21)

يبين وسائل التوضيح المستخدمة في بعد الانتماء الاجتماعي

الأسلوب المعتمد في الشرح	العدد	النسبة
القصة	00	% 00
الإعادة والتكرار	33	% 19.07
الأمثلة	18	% 10.40
الصور	35	% 20.23
المخططات والجداول	27	% 15.62
التلخيص	10	% 5.78
المجموع	123	% 100

يبين الجدول أن وسائل التوضيح استخدمت في كتب التربية المدنية 123 مرة لشرح وتوضيح وتبسيط المضامين الاجتماعية الخاصة ببعد الانتماء الاجتماعي، حيث استخدمت

وسيلة الصور 35 مرة أي بنسبة 20.23 %، كما استخدمت وسيلة الإعادة والتكرار بنسبة 19.07 %، واستخدمت المخططات والجداول بنسبة 15.62 %، كما يلاحظ عدم استخدام القصة واستخدام الأمثلة 18 مرة أي بنسبة 10.40 % واستخدمت وسيلة التلخيص 10 مرات أي بنسبة 5.78 % ، كما يمكن ملاحظة أن 25 مضمون اجتماعي لم يتم شرحها أو تبسيطها أو توضيحها أي بنسبة 47.17 %

سجلنا كذلك في هذا البعد مرة أخرى عدم استخدام وسيلة القصة بتاتا، وكذلك سجلنا الاستخدام المرتفع نسبيا للصور والمخططات والجداول والاستخدام المنخفض للأمثلة ووسيلة التلخيص، بالرغم من أهميتها بالنسبة للتلاميذ في حوصلة الأفكار والعبر والمضامين الاجتماعية المستخلصة من كل درس.

<u>3-5- وسائل الاستشهادات في بعد الانتماء الاجتماعي:</u>

الملاحظ أن مستوى البرهنة والاستشهاد والتدليل لم يكن كبيرا فقد بلغ عـــدد المضـــامين الاجتماعية التي سيقت مع الاستشهاد عليها 18 أي ما نسبته 33.96 % مـــن المجمـــوع العام للمضامين الاجتماعية لهذا البعد والبالغة 53 والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (22)

يبين حجم استخدم أنواع الاستشهادات في البعد الثالث (الإنتماء الاجتماعي)

نوعية الاستشهاد	عدد المضامين التعليمية	النسبة
آيات	2	% 3.08
أحاديث نبوية	1	% 1.54
القوانين والدستور	41	% 63.08
المبادئ الإنسانية	20	% 30.77
حكم وعرف وعادة	1	% 1.54
شعر وأقوال فلاسفة ومفكرين وعظماء	0	% 00
معدل الاستشهاد في البعد	65	% 100

أما من ناحية نسبة استخدام وسائل الاستشهاد فقد كانت الغالبية الساحقة لاستخدام مـــواد القانون والدستور حيث أنها استخدمت 41 مرة في عملية الإقناع والاستشـــهاد لتكـــريس

البعد الثالث وهو بعد الانتماء الاجتماعي من بين 65 استشهادا وظفت في هذا البعد أي بنسبة 63.08 %، والملاحظ كذلك، الاعتماد في الاستدلال على المضامين الاجتماعية المعبرة عن هذا البعد على نصوص الاتفاقيات والمعاهدات الدولية حيث أنها استخدمت 20 مرة أي بنسبة 30.77 %، وهي نسبة معتبرة كذلك، مقارنة مع باقي الوسائل الأخرى التي استخدمت بنسب منخفضة جدا كآيات القرآن الكريم التي استخدمت مرتين أي بنسبة 3.08 %، والحكم والأعراف والتقاليد التي استخدمت مرة واحدة أي بنسبة 1.54 %، ولم تستخدم وسيلة الشعر وأقوال الفلاسفة والمفكرين والعظماء ولا مرة.

يتضح لنا من خلال تلك الأرقام والنسب أن نسبة المضامين الاجتماعية التي سيقت مع الاستشهاد والحجة والبرهان بلغت تقريبا الثلث وهي نسبة منخفضة جدا بالنظر إلى أهمية هذا البعد في منهاج التربية المدنية، كما أن الملاحظ أن غالبية وسائل الاستشهاد استخدمت مواد القانون والدستور وبدرجة أقل المبادئ الإنسانية ومحتوى الاتفاقيات والإعلانات الدولية التي استخدمت بنسبة قاربت الثلث في حين أهملت باقي الوسائل.

<u>3-6- القصدية والمباشرتية في بعد الانتماء الاجتماعي:</u>

الملاحظ أن النسبة الغالبة من المضامين الاجتماعية التي عبرت عن بعد الانتماء الاجتماعي جاءت بشكل مقصود ومباشر، حيث يبين الجدول رقم (14) أن عدد المضامين الاجتماعية التي سيقت بشكل مقصود ومباشر وعلى علاقة مباشرة ببعد الانتماء الاجتماعي بلغت 39 من بين 53 أي بنسبة 73.58 % وهذا يعكس الأهمية التي أولاها منهاج التربية المدنية لهذا البعد على اعتبار أنه هدف أساسي من أهداف مادة التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط.

من خلال تلك المناقشة يمكن القول: أن منهاج التربية المدنية أعطى أهمية بالغة لترسيخ بعد الانتماء الاجتماعي عند التلاميذ، ويتضح ذلك جليا في نسبة المضامين الاجتماعية المعبرة عن هذا البعد من المجموع العام للمضامين الاجتماعية الواردة في الكتب الأربع، وقد لاحظنا أن نسبة المضامين المعبرة عن بعد الانتماء الاجتماعي من المجموع العام للمضامين الاجتماعية الواردة في كتاب السنة الأولى كانت مرتفعة، وكذلك الحال بالنسبة

لكتاب السنة الرابعة، كما لاحظنا أن حصة كل كتاب من مجموع المضامين الاجتماعية المعبرة عن بعد الانتماء الاجتماعي، والتي بلغت 53 كانت في تزايد من سنة إلى أخرى ويعود ذلك إلى أن المجموع العام للمضامين الاجتماعية هو كذلك كان في تزايد من سنة إلى أخرى.

- رأينا كذلك أنه من ناحية مجالات التعبير عن بعد الانتماء الاجتماعي، استحوذ مجال التعرف على حقوق الفرد في المجتمع على النسبة الأعلى ثم يليه مجال الشعور بالمسؤولية الجماعية، ثم مجال التعامل مع المجتمعات الأخرى ولم يولى مجالي الاعتزاز بالانتماء الوطني والاعتزاز بالانتماء الحضاري أهمية بالغة لترسيخ هذا البعد.

- رأينا كذلك أن منهاج التربية المدنية ركز كثيرا على المضامين ذات الطبيعة المعلوماتية التي تمد التلميذ بمعلومات علمية ليس فيها طابع الأمر أو النهي للقيام أو الانتهاء عن سلوك معين، وليس فيها طابع النقاش الفكري الفلسفي أو ألقيمي أو العقائدي.

- رأينا كذلك أن منهاج التربية المدنية أولى أهمية لهذا البعد من ناحية الشرح والتبسيط حيث أن أكثر من نصف المضامين الاجتماعية المعبرة عن هذا البعد تم شرحها، من ناحية أخرى لاحظنا الحرص الشديد في استخدام وسائل التوضيح حيث بلغ المعدل 2.3 وسيلة توضيح لكل واحد من المضامين الاجتماعية وهو في الحقيقة معدل أقل مما سجلناه في البعدين الأول والثاني ولكن يبقى مقبولا، كما سجلنا الاستخدام الكبير لوسائل، كالصور والمخططات والجداول.

- من ناحية أخرى سجلنا الاستخدام المتواضع لوسائل البرهنة و لاستشهاد وربما يرجع ذلك للاستخدام المعتبر لوسائل التوضيح مما لا يستوجب كثرة الاستدلال والحجج، كما لاحظنا في هذا الصدد الاستخدام الواسع للقانون والدستور وكذا نصوص الاتفاقيات والمعاهدات الدولية كاستشهادات وحجج لترسيخ هذا البعد، ولم يستخدم القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة إلا نادرا.

-رأينا كذلك أن النسبة الغالبة من المضامين الاجتماعية جاءت بشكل مباشر ومقصود وتستهدف التعبير بشكل مباشر عن هذا البعد، مما يعني الأهمية البالغة التي أولاها منهاج التربية المدنية لبعد الانتماء الاجتماعي.

رابعا-تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالبعد الأخلاقي والإنساني:

سوف نحاول من خلال تحليل البيانات أن نتأكد مما إذا كان منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات يعمل على ترسيخ البعد الأخلاقي والإنساني عند التلميذ، من خلال المضامين الاجتماعية التي يتضمنها كتاب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط والتي تنبذ سلوكيات الكذب والغش والتحايل والسرقة، وتحث على الصدق، والأمانة وفكرة التعاطف الإنساني.

4-1- من الناحية الكمية :

يبدو أن إستراتيجية بناء محتوى منهاج التربية المدنية لم تأخذ بعين الاعتبار البعد الأخلاقي والإنساني إذ أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن هذا البعد بلغ 14 من بين 112 وهو عدد المضامين الاجتماعية الكلي أي ما نسبته 11.93 % وهذا ما يؤكده الجدول رقم (9) ، أما إذا أردنا مناقشة وضعية البعد الأخلاقي والإنساني في كل كتاب، فسوف نسجل بالتأكيد نفس الملاحظة، لكن بنسب متفاوتة، ففي كتاب السنة الأولى متوسط يبين الجدول رقم (5) أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن البعد الأخلاقي والإنساني لم تتعدى الواحد من بين 10 أي ما نسبته **10** % وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة مع باقي الأبعاد الأخرى، أما في كتاب السنة الثاني فإن النسبة تنخفض أكثر حيث أن الجدول رقم (6) يبين أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن البعد الأخلاقي والإنساني لم تتعدى الواحد كذلك من بين 18 أي بنسبة **5.55** % وهي نسبة لا تكاد تذكر وهو ما يعكس الإهمال الكبير للبعد الأخلاقي حيث أنه من بين 18 من المضامين الاجتماعية التي يحتويها كتاب السنة الثانية لم يعبر عن هذا البعد إلا في مواطن واحد فقط من الكتاب، جاء في السياق وبشكل غير مباشر، لكن هذه الوضعية تتحسن نسبيا في السنتين الثالثة والرابعة، إذ يبين الجدول رقم (7) أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن البعد

الأخلاقي والإنساني بلغت 4 من 22 من المضامين الاجتماعية التي يتضمنها كتاب السنة الثالثة، أي بنسبة **18.18** % ولذلك يمكننا القول أن كتاب السنة الثالثة أبدى أهمية معقولة للبعد الأخلاقي في حين أهمله كتابي السنة الأولى والثانية، أما في كتاب السنة الرابعة فإن الجدول رقم (8) يبين أن عدد المضامين الاجتماعية قفز بشكل ملحوظ حيث وصل إلـــى 8، لكن نسبتها تنخفض قليل لتصل إلى **12.90**% وذلك بسبب العدد الكبير من المضامين الاجتماعية التي يحتويها كتاب السنة الرابعة والمقدرة بـــ62.

4-2- مجالات التعبير عن البعد الأخلاقي والإنساني:

تشمل المجالات التي تم التعبير من خلالها عن البعد الأخلاقي والإنساني، ثلاث مجالات، هي: المجال الأول ويشمل مفاهيم التمسك بالأخلاق الحميدة، أما المجال الثـــاني فيشـــمل مفاهيم نبذ الأخلاق السيئة، فيما يشمل المجال الثالث، المفاهيم الخاصة باحترام المبـــادئ الإنسانية، والجدول التالي يبين المجالات التي تم من خلالها التعبير عن هذا البعد.

والملاحظ أن مجمل المضامين الاجتماعية الواردة في منهاج التربية المدنية فـــي غالبهـــا تدور حول محور احترام المبادئ الإنسانية، وهو ما يبينه الجدول أدناه:

جدول (23)

يبين مجالات التعبير عن البعد الأخلاقي والإنساني

المجال	البعد الأخلاقي والإنساني	النسبة
التمسك بالأخلاق الحميدة	**2**	**14.29** %
نبذ الأخلاق السيئة	**1**	**7.14** %
احترام المبادئ الإنسانية	**11**	**78.57** %
المجموع	14	100 %

حيث يبين الجدول أنه فيما يخص البعد الأخلاقي والإنساني تم التعبير عنه مـــن خـــلال ثلاث مجالات، كان مجموعها 14 منها 11 تمثلت في ترسيخ المفاهيم المكرسة لاحتـــرام المبادئ الإنسانية أي بنسبة 78.57 % واستخدمت مفاهيم التمسك بالأخلاق الحميدة مرتين

أي بنسبة 14.29 % واستخدمت مفاهيم نبذ الأخلاق السيئة مرة واحدة فقط أي بنسبة 7.14%.

من خلال ما سبق يمكننا أن نستنتج التالي:

إن هذه النتائج تبين أن إستراتيجية بناء المحتوى في منهاج التربية المدنية لم تولي للبعد الأخلاقي والإنساني أهمية كبيرة وركزت في الغالب على احترام المبادئ الإنسانية، ولاحظنا كذلك أن ليس هناك توازنا بين الحث على الأخلاق الحسنة ونبذ الأخلاق السيئة على الرغم من أن الأشياء تعرف بأضدادها.

4-3- طبيعة المضامين الاجتماعية في البعد الأخلاقي والإنساني:

لاحظنا أن منهاج التربية المدنية استخدم في الغالب المضامين الاجتماعية ذات الطبيعة الخبرية المعلوماتية للتعبير عن البعد الأخلاقي والإنساني كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول (24)

يبين طبيعة المضامين الاجتماعية بالنسبة للبعد الرابع

طبيعة المضامين الاجتماعية	عدد المضامين الاجتماعية	النسبة
مضامين ذات طبيعة عملية سلوكية بحتة (تعاليم)	5	35.71 %
مضامين ذات طبيعة خبرية تتضمن معلومة	4	28.58 %
مضامين ذات طبيعة فكرية فلسفة قيمية	5	35.71 %
المجموع	14	100 %

يبين أن عدد المضامين الاجتماعية ذات الطبيعة الخبرية استخدمت 4 مرات أي بنسبة 28.58 % واستخدمت المضامين ذات الطبيعة السلوكية 5 مرات أي بنسبة 35.71 % واستخدمت المضامين ذات الطبيعة الفكرية 5 مرات أي ما نسبته 35.71 %.

إن هذه النسب تعكس قناعة القائمين على إعداد كتاب التربية المدنية من أن ترسيخ البعد الأخلاقي والإنساني يكون أكثر فاعلية إذا ما تم من خلال مضامين ذات طبيعة فكرية

وفلسفية وعقائدية قيمية وكذلك عن طريق المضامين ذات الطبيعة السلوكية المبنية عن الأمر والنهي وهو ما يتناسب مع طبيعة هذا البعد.

4-4- وسائل الشرح والتوضيح في البعد الأخلاقي والإنساني:

الملاحظ أن منهاج التربية المدنية شرح نصف المضامين المعبرة على هذا البعد، فالجدول رقم (11) بيّن أن عدد المضامين غير المشروح في البعد الرابع (الأخلاقي والإنساني) بلغت 7 من بين 14 أي ما نسبته 50 % من مجموع المضامين الاجتماعية لهذا البعد. أما فيما يخص الوسائل المستخدمة كاستشهادات وحجج تدعم المضامين الاجتماعية المعبرة عن البعد الأخلاقي والإنساني فالجدول الموالي يوضح ذلك بالتفصيل:

الجدول (25)

يوضح الوسائل المستخدمة كإستشهادات في البعد الأخلاقي والإنساني

الأسلوب المعتمد في الشرح	العدد	النسبة
القصة	00	% 00
الإعادة والتكرار	9	% 25.71
الأمثلة	6	% 17.14
الصور	6	% 17.14
المخططات والجداول	13	% 37.14
التلخيص	1	% 2.86
المجموع	35	% 100

أن وسائل الإيضاح استخدمت 35 مرة لتوضيح وشرح المضامين الاجتماعية المتعلقة بالبعد الأخلاقي والإنساني، منها 13 مرة باستخدام المخططات والجداول أي بنسبة 37.14 % و9 مرات باستخدام وسيلة التكرار والإعادة أي بنسبة 25.71 %، واستخدمت

الصور والأمثلة 6 مرات أي بنسبة 17.14 % كما لاحظنا أن وسيلة التلخيص استخدمت مرة واحدة أي بنسبة 2.86 % .

بناء على هذه النسب يمكن القول أن وسيلة القصة لم تستخدم بتاتا كذلك في هذا البعد وأن هناك إهمالا واضحا لوسيلة التلخيصات في هذا البعد تعكسه النسبة المتدنية.

كذلك هناك استخدم مرتفع لوسيلة المخططات والجداول بما لا يتناسب مع طبيعة هذا البعد.

فالمفترض أن تستخدم وسيلة القصة والأمثلة ثم وسيلة التلخيصات بدرجة أكبر.

4-5- وسائل الاستشهادات في البعد الأخلاقي والإنساني:

يمكننا أن نسجل النسبة المتدنية جدا من المضامين التي سيقت مرفقة بأحد وسائل الاستشهاد أو الأدلة وهو ما يبينه الجدول الموالي:

جدول (26)

يبين عدد المضامين الاجتماعية التي سيقت مع الاستشهاد عليها مقرنة مع التي يتم الاستشهاد عليها

	مجموع المضامين	المضامين مع الاستشهادات		المضامين من غير الاستشهادات	
	عدد المضامين	العدد	النسبة	العدد	النسبة
البعد الأول	14	4	%28.57	10	% 71.43
البعد الثاني	31	15	% 48.39	16	% 51.61
البعد الثالث	53	18	% 33.96	35	%66.04
البعد الرابع	14	4	%28.57	10	% 71.43
المجموع	112	41	%36.61	71	% 63.39

لاحظنا من الجدول أن عدد المضامين الاجتماعية التي سيقت مع الاستشهاد في البعد الرابع بلغت 4 من مجموع 14 أي بنسبة 28.57%، وهي نسبة متدنية جدا تعكس قلة الأهمية التي أولاها منهاج التربية المدنية بالاستشهاد على مضامين هذا البعد،

أما فيما يخص وسائل الاستشهاد فقد لاحظنا أنه لم تستخدم سوى مواد القانون والدستور في عملية الإقناع والاستشهاد لتكريس البعد الرابع وهو البعد الأخلاقي والإنساني، ولم يستعن بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة إلا بنسبة 10% والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (27)

يبين حجم استخدم أنواع الاستشهادات في البعد الرابع (البعد الأخلاقي والإنساني)

نوعية الاستشهاد	عدد المضامين التعليمية	النسبة
آيات	1	% 10
أحاديث نبوية	1	% 10
القوانين والدستور	8	% 80
المبادئ الإنسانية	0	% 00
حكم وعرف وعادة	0	% 00
شعر وأقوال فلاسفة ومفكرين وعظماء	0	% 00
معدل الاستشهاد في البعد	10	% 100

يمكن القول أن البعد الأخلاقي والإنساني هو بعد اجتماعي ديني بالدرجة الأولى، لا يمكن أن يبنى فقط على قاعدة المواد القانونية والدستورية بل يجب الاستعانة بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والمبادئ الإنسانية والحكم والعرف والعادات والتقاليد والشعر وأقوال الفلاسفة والمفكرين والعظماء، حتى يتمكن الأستاذ من إقناع التلميذ بأهمية الجوانب الأخلاقية والإنسانية في حياة الفرد وحتى تكرس وترسخ هذه المفاهيم في ذهن التلميذ وكما يقول الأستاذ بوفولة بوخميس: إن الاعتماد على المصادر الدينية، يساعد على تجنب كل التناقضات الموجودة في برامجنا التربوية، وبالتالي التوحيد بين الأفكار السائدة في المجتمع وقيمه، وبين الأفكار التي يتلقاها فلذة أكبادنا ومعتقداتهم، وهو ما يؤدي إلى وحدة التصور والتناسق بين عناصر المحيط، وإلى القضاء على مصادر الصراعات والتناقضات في المجتمع الإسلامي[1].

4-6- القصدية والمباشرتية في البعد الأخلاقي والإنساني:

[1] - بوفولة بوخميس، مقال: **القيم في البرامج التربوية الجزائرية**، مجلة التربية، الجزائر، 2008، ص 2

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن عدد المضامين الاجتماعية التي عبرت عن البعد الاجتماعي الرابع بشكل مقصود ومباشر بلغت 5 من بين 14 أي بنسبة 35.71 % وهي نسبة ضعيفة تبين أن هذا العدد الضئيل من المضامين الاجتماعية المعبرة عن البعد الأخلاقي والإنساني والتي كانت في غالبيتها تعبر عن احترام المبادئ الإنسانية لم تكن مقصودة ومستهدفة ومباشرة في المنهاج بل جاء معظمها في سياق الحديث عن موضوعات أخرى.

من خلال هذه المناقشة يمكن استنتاج الأتي:

- لاحظنا الاعتماد على المضامين ذات الطبيعة الفكرية والفلسفية والقيمية بنفس العدد والنسبة مع المضامين ذات الطبيعة السلوكية القائمة على النهي والأمر، كما لاحظنا لأول مرة ارتفاع نسبة الاعتماد على المضامين ذات الطبيعة الفكرية وربما يرجع ذلك إلى طبيعة هذا البعد الذي يناقش مسألة المبادئ الأخلاقية والإنسانية وهي مسألة لها جوانب فكرية فلسفية إلى حد ما كما أن لها جانبها السلوكي العملي.

- رأينا أن مستوى الشرح كان مقبولا حيث أن عدد المضامين الاجتماعية المشروحة كانت النصف، كما لاحظنا الاستخدام المتوازن لوسائل التوضيح حيث بلغ متوسط الشرح 2.5 وسيلة إيضاح لكل مضمون اجتماعي، كما لاحظنا الاعتماد أساسا على وسيلة المخططات والجداول ثم وسيلة التكرار، ولأول مرة نلاحظ انخفاض استخدام وسيلة الصور.

- رأينا أن المنهاج لم يستخدم وسائل الاستشهاد والحجج في عملية الإقناع بحيث جاءت معظم المضامين الاجتماعية دون استخدام أي وسيلة استشهاد، كما لاحظنا أن وسيلة الاستشهاد الغالبة المستخدمة لترسيخ هذا البعد كانت مواد القانون والدستور على الرغم من أنه كان من المفترض الاستعانة بالمرجعية الدينية والاجتماعية لترسيخ هذا البعد.

- جاءت غالبية المضامين الاجتماعية بشكل غير مباشر وغير مقصود مما يعكس أن إستراتيجية بناء محتوى منهاج التربية المدنية لم تستهدف هذا البعد في محتوى الكتاب المدرسي، كما لاحظنا أن غالبية المضامين عبرت عن احترام المبادئ الإنسانية ولم

تتحدث إلا نادرا وبشكل غير مباشر عن التمسك بالأخلاق الحميدة والابتعاد عن الأخلاق السيئة.

الخلاصة:

يبدو أن منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط لم يركز كثيرا على بعد التفاعل الاجتماعي، ونفس الحال بالنسبة للبعد الأخلاقي والإنساني، بينما أعطى أهمية بالغة لبعد الضبط الاجتماعي، وبعد الانتماء الاجتماعي وقد تجلى ذلك في النواحي التالية:

أ- من ناحية عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن كل بعد، حيث كانت عالية في البعدين الثالث والرابع بينما كانت أقل بالنسبة للبعدين الأول والثاني.

ب- من ناحية مجالات التعبير عن كل بعد، حيث أن مجالات التعبير بالنسبة للبعدين الثالث والرابع كانت في صلب موضوع البعدين، وكانت مركزة على مجال أو مجالين، بينما بالنسبة للبعدين الأول والثاني فقد كانت معظم المجالات ليست في صلب موضوع البعد الاجتماعي، وكانت غير مركزة في مجالات محددة، كما هو الحال بالنسبة للبعدين الثالث والرابع.

ت- أما من ناحية طبيعة المضامين الاجتماعية فلم نلاحظ ما يجلب الانتباه، إذ أنه تم الاعتماد على المضامين ذات الطبيعة السلوكية بالنسبة لبعد التفاعل الاجتماعي، وهو ما يتناسب مع هذا البعد الذي يتطلب إعطاء توجيهات ونصائح وتعليمات ليتبعها التلميذ، أما لبعد الضبط الاجتماعي فقد تم التعبير عنه اعتمادا على المضامين ذات الطبيعة الخبرية والسلوكية بنسب تقريبا متساوية، لأن الضبط الاجتماعي بعد ذو طبيعة علمية من ناحية التعرّف على مؤسسات الضبط الاجتماعي ودورها، وأهميتها بالنسبة للمجتمع،ومن ناحية ثانية هو بعد ذو طبيعة سلوكية، يتطلب إعطاء تعليمات ونصائح وإرشادات للتلميذ كي يتبعها، وهو كذلك ليس بعدا ذو طبيعة فلسفية عقائدية، بحيث يتطلب استخدام المضامين ذات الطبيعة الفكرية القيمية، أما بالنسبة لبعد الانتماء الاجتماعي فقد تم التعبير عنه عن طريق مضامين ذات طبيعة علمية بشكل أساسي، وأهملت المضامين ذات الطبيعة الفكرية، لأن فكرة الانتماء الحضاري والوطني ليست علمية فقط (أي أن يتعرف التلميذ عن مقومات الشخصية الوطنية) بل هي كذلك ذات طبيعة فكرية فلسفية (أي يمكن طرح

أسئلة للتلاميذ من قبيل ماذا تعني الوطنية، وحب الوطن، وفكرة الانتماء لهذا المجتمـــع)، ونعتقد أن هناك تقصيرا من هذا الجانب، (الاعتقاد بأن الانتماء موضوع يتعلق بالمعلومة فقط ثم بالتوجيهات والنصائح ثانيا).

أما البعد الأخلاقي والإنساني فقد تم التعبير عنه بمضامين ذات طبيعة فلســفية وســلوكية بالدرجة الأولى ثم بدرجة أقل بمضامين ذات طبيعة علمية خبريـــة، ونعتقـــد أن فكـــرة الأخلاق والمشاعر الإنسانية هي بالفعل فكرة، فلسفية قيمية، وكذلك لديها جانب ســلوكي يتطلب الإرشاد والنصح، وبدرجة أقل تتطلب المعلومات العلمية، فخلق كالأمانة أو الصدق والكرم، هي معاني قيمية فلسفية، لاستيعابها يجب على الأستاذ طرحها على شكل إشكالية للنقاش لا على شكل موضوع علمي، ثم في الأخير يتوصل إلى نتائج ويحث التلاميذ على هذا السلوك مستعينا في بعض الأحيان بالمعلومات العلمية لشرح مفاهيم أو مصطلحات في هذا البعد.

ث- أما من ناحية استخدام وسائل الشرح والتوضيح، فقد لاحظنا أن معظـــم المضـــامين الاجتماعية في البعدين الأول والثاني تم توضيحها، في حين أن ما يقـــرب مـــن نصـــف المضامين في البعدين الثالث والرابع لم يتم شرحها، وقد تم الاعتماد في البعد الأول على المخططات والجداول ثم على وسيلة التكرار، أما في البعد الثاني والثالث والرابع فقد تـــم الاعتماد على الصور بالدرجة الأولى.

يتضح من خلال استخدام وسائل الشرح، الاهتمام الكبير بالبعد الثاني والثالث وإهمال البعد الرابع، فيما لاحظنا اهتماما بالبعد الأول من الناحية العددية لوسائل الشرح أما من الناحية النوعية فإن الاعتماد على وسيلة المخططات والجداول غير كافي بل كان يفضل الاستعانة بوسيلة القصص والأمثلة، والتلخيص والصور.

ج- أما من ناحية الحجج والبراهين والاستشهادات والمرجعيات المستخدمة، فقد توصـــلنا إلى أن الإستراتيجية التي اتبعها المنهاج اعتمدت منح الاهتمام للبعدين الثاني والثالث مـــن جديد وإهمال البعدين الأول والرابع، حيث أن أغلبية المضامين الاجتماعية لهـــذين البعـــد الأخيرين لم يتم دعمها بحجج وبراهين لإقناع التلميذ، بينما لاحظنا العكس بالنسبة للبعدين الثاني والثالث.

أما عن نوعية الوسائل المستخدمة، فقد تم الاعتماد على الدستور والقوانين في دعم مفاهيم التفاعل الاجتماعي، ونفس الشيء بالنسبة للبعد الأخلاقي والإنساني، بالرغم من أن الحجج والمرجعيات الأفضل، كانت القرآن والسنة في مثل هذه الموضوعات، أما بالنسبة لـدعم مفاهيم الانتماء والضبط الاجتماعي فقد تم الاعتماد على نفس الوسائل (القوانين والدستور) وأهملت والوسائل الأخرى (القرآن، الأحاديث النبوية الشريفة، أقوال العظماء، العادات والتقاليد...)، وهذا مما يعطي انطباعا علـى نوعيـة المرجعيـات التـي تسـعى هـذه الإستراتيجية لربط التلميذ بها.

ح- أما من ناحية المباشراتية فقد توصلنا من جديد إلى أن معظم المضامين الاجتماعيـة للبعدين الثاني والثالث كانت مباشرة ومقصودة ومستهدفة، في حين أن غالبية المضـامين الاجتماعية للبعد الرابع كانت غير مباشرة. كما أن نصف المضامين الاجتماعيـة للبعـد الأول كانت مباشرة.

إن هذه النتائج تبين القصدية في ترسيخ بعدي الانتماء والضـبط الاجتمـاعي، وأن جـل المضامين المعبرة عن البعد الأخلاقي والإنساني كانت غير مقصودة لذاتها بل جاءت في سياق الحديث عن موضوعات أخرى ذات علاقة قريبة أو بعيد من موضوع هذا البعد.

وفي الأخير يمكن القول: أن منهاج التربية المدنية لم يولي للبعد الأخلاقي والإنساني وبعد التفاعل الاجتماعي أهمية من الناحية الكمية إذ أن عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن هذين البعدين تشكل أقل نسبة مقارنة مع باقي الأبعاد، كما لاحظنا أن المنهاج أولى أهمية بالغة لبعد الانتماء الاجتماعي والضبط الاجتماعي من الناحية الكمية وكذلك مـن ناحيـة مجالات التعبير عن هذه الأبعاد وكذلك من ناحية طبيعة المضامين، ووسائل التوضـيح، وأنواع الحجج والبراهين، ومن ناحية المباشراتية.

الفصل السادس

تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بطرائق التدريس

تمهيد

أولا: تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بمدى احاطة الأستاذ بالعناصر الثلاث للكفاءاة

ثانيا: تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالوضعيات التعليمية التعلمية

ثالثا: تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالأساليب التعليمية التعلمية

رابعا: تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بطرائق وانواع التقويم

خامسا: تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بمراحل سير الحصص الدراسية

خلاصة

تمهيد:

بعدما تعرضنا في الفصل السابق إلى تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بمحتوى البرامج والتي تم جمعها عن طريق بطاقة تحليل محتوى كتب التربية المدنية، سوف نحاول في هذا الفصل تحليل وتفسير البيانات الميدانية المتعلقة بطرائق التدريس والتي تحصل عليها الباحث عن طريق استخدام أداتي شبكة الملاحظة التي قام بها عند حضوره للحصص في نفس المادة، والاستمارة التي قصد منها جمع بيانات حول اتجاهات الأساتذة نحو هذه الإستراتيجية والمشكلات التي يواجهونها عند التدريس وفقا لها، كما سوف نحاول في هذا الفصل التحقق من الفرضيات الموضوعة، والوصول في الأخير إلى خلاصة عامة لنتائج هذه الدراسة.

أولا: تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بمدى إحاطة الأستاذ بالجوانب الثلاث للكفاءة:

تقول الفرضية الثانية في هذه الدراسة والمتعلقة بهذا الجانب: تهدف إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات إلى ترسيخ الكفاءات الاجتماعية الشاملة لدى التلاميذ، وذلك عن طريق اكتساب الكفاءات بعناصرها الثلاث (الكفاءة المعرفية، وكفاءة الأداء، وكفاءة الإنجاز).

فالمفاهيم التي تطرحها إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تعتمد أساسا على إيصال التلميذ إلى الكفاءة بجوانبها الثلاث. الجانب المعرفي الصرف وهو الجانب المتعلق بامتلاك التلميذ للمعلومات والحقائق وكفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية وهو جانب ركزت عليه جميع الاستراتيجيات القديمة أما الجانب الثاني فهو الجانب الأدائي وهو متعلق بقدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات معينة، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، أما الجانب الثالث هو الجانب الإنجازي وهو متعلق بقدرة المتعلم على القيام بسلوك معين أو إنجاز عمل ما والجدول رقم 28 المستخرج من تطبيق بطاقة الملاحظة، يبين نسبة اعتماد أساتذة مادة التربية المدنية على كل جانب من جوانب الكفاءة أثناء تقديمهم لدروس هذه المادة، خاصة المتعلق منها بالأبعاد الاجتماعية للمجتمع، ويمكن

الإشارة إلى أن كل جانب من جوانب الكفاءة يتم التعبير عنه من خلال مجموعة من العناصر كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم (28)
يبين مدى إحاطة الأستاذ بالجوانب الثلاث للكفاءة

الأنواع	العناصر	العدد	النسبة
الكفاءة المعرفية	استكشاف الموضوع والتعرف على أبعاده	25	%92.59
	التعرف على المعلومات والحقائق المتعلقة بالموضوع	22	%81.48
	القدرة على استخدام أدوات المعرفة المتعلقة بالموضوع	15	%55.55
	معرفة طرائق استخدام هذا الموضوع في الميادين العلمية	10	%37.04
	يتم ربط المعارف التعليمية المتعلقة بالموضوع بالحياة المعاشة	7	%25.93
	مجموع الكفاءة المعرفية	79	%58.52
كفاءة الأداء	يتم العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية	13	%48.15
	يتم توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهن على كفاءته	8	%29.63
	يركز على المؤشرات المساعدة على الوصول إلى الكفاءة الاجتماعية	12	%44.44
	يطلب من التلاميذ إعطاء أمثلة عن مشكلات اجتماعية مماثلة	10	%37.04
	مجموع كفاءة الأداء	43	%39.81
كفاءة الإنجاز	يشرح الأستاذ طريقة إنجاز عمل مشابه للكفاءة المستهدفة	5	%18.52
	يركز الأستاذ على الجوانب السلوكية في الإنجاز	5	%18.52
	يطلب من التلميذ إنجاز عمل مشابه للكفاءة المستهدفة	4	%14.81
	يعمل الأستاذ على تنبيه التلاميذ للأخطاء في الانجاز	4	%14.81
	مجموع كفاءة الانجاز	18	%16.67
	المجموع	140	%39.89

إن تلك النسب تعبر عن عدد الأساتذة الذين التزموا بالعناصر المكونة لكل جانب من جوانب الكفاءة، من بين 27 أستاذ الذين حضر الباحث لحصصهم، والملاحظ من هذا الجدول أن هناك تباينا واضحا في نسب التزام الأساتذة بالجوانب الثلاث للكفاءة، حيث أن نسبة قليلة من الأساتذة التزموا بالجانب الأدائي فيما لاحظنا إهمالا واضحا للجانب ألانجازي، في حين أن النسبة الغالبة التزموا بالجانب المعرفي، ويعود ذلك إلى أن هذا الجانب تعود الأساتذة على الالتزام به، حيث أن الجدول أن أكثر من 80 % من الأساتذة يعملون منذ 10 إلى 30 سنة ومن الصعوبة أن يغير الأستاذ من منهجية عمله بعد كل تلك السنوات من التعود على منهجية معينة حيث أن 66.67 % من الأساتذة يفضلون الطريقة

القديمة على إستراتيجية التدريس بالكفاءات كما أن أكثر من 85 % منهم تتراوح أعمارهم بين 30 و60 سنة وبالنسبة إلى الكثير من الأساتذة إلى حد الآن (بعد سبع سنوات من تجربة التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات) يعتبرون أن الجانب المعرفي هو الوحيد المنوط بهم الالتزام به.

كما أن الإحاطة بعناصر الجانب الأدائي تتطلب من الأستاذ فهم مؤشرات الكفاءة المطلوبة ويتطلب منه كذلك القدرة على تحويل المعرفة النظرية البحتة عند التلميذ إلى بيان النواحي النفعية من تلك المعرفة في الحياة أو الواقع المعاش، كما تتطلب من الأستاذ أن يبين للتلميذ المعايير التي تمكننا من الحكم على أدائه والتي من الواجب عليه أن يصل إليها في مستوى معين من المستويات، هذا فيما يخص الجانب الأدائي.

أما عند الحديث عن الجانب ألانجازي فإن الأمر أكثر صعوبة بالنسبة للأستاذ، حيث أن عليه أن يشرح للتلاميذ بالتفصيل طريقة إنجاز عمل مشابه للكفاءة المستهدفة، وهذا ما يتطلب وقتا إضافيا للحصة وجهدا مضاعفا من الأستاذ، كما أن عليه أن يركز على الجوانب السلوكية العملية كي يتمكن التلميذ من اكتساب القدرة على تكرار السلوك بكفاءة ويقلل من الأخطاء في الانجاز، إن كل تلك الكفاءات والقدرات يجب أن تجتمع في الأستاذ حتى يتمكن من الإحاطة بجميع جوانب الكفاءة والوصول بالتلميذ من المعرفة النظرية الصرفة إلى إتقان الجانب ألانجازي من الكفاءة، وهذا بدوره يتطلب الرسكلة والتكوين الدائم والمستمر للأستاذ وهو الأمر غير المتاح للأستاذ حاليا، والجدول الموالي يبين ذلك بالتفصيل:

جدول رقم (29)

يبين عدد التربصات التكوينية التي استفد منها الأساتذة:

عدد التربصات	عدد الأساتذة المستفيدين	النسبة
0	2	% 7.41
1	2	% 7.41
2	3	% 11.11
3	6	% 22.22
4	6	% 22.22
5	5	% 18.52
أكثر	3	% 11.11
المجموع	27	% 100

حيث أن نسبة قليلة من الأساتذة استفادوا من خمس تربصات أو أكثر طيلة العشر سنوات الأخيرة، وهي نسبة قليلة جدا لا تمكن الأستاذ من استيعاب فلسفة هذه الإستراتيجية وفهم تقنياتها، والتمرس على استخدام أدواتها، كما لاحظنا نقصا واضحا في عدد الملتقيات التكوينية الخاصة بهذه الإستراتيجية، وهو ما يبينه الجدول أدناه:

جدول رقم (30)

يبين عدد الملتقيات التكوينية التي حضرها الأساتذة:

عدد الملتقيات	عدد الأساتذة المستفيدين	النسبة
0	12	% 44.44
1	10	% 37.04
2	4	% 14.82
3	1	% 3.70
4	0	% 0
5	0	% 0

أكثر	0	0 %
المجموع	27	100 %

حيث أن نسبة 44.44 % منهم لم يستفيدوا ولا بملتقى تكويني واحد كما أن 37.04 % استفادوا من ملتقى واحد أما النسبة الباقية وهي 18.56% استفادوا مرة أو مرتين فقط، وهو معدل غير كافي بالمرة لجعل الأستاذ على دراية كاملة بكل ما يخص هذه الإستراتيجية، كما أن للمستوى التعليمي للأستاذ من دون شك دور في قدرته على تحقيق تلك الأهداف، حيث أن 51.85 % من أفراد العينة ذوي مستوى ثانوي، مما لا يؤهلهم لفهم الكثير من مما تتطلبه هذه الإستراتيجية سواء في مضامين التعليم أو الإجراءات المنهجية لسير الدروس وفق هذه الإستراتيجية.

الملاحظ كذلك أن نسبة كبيرة من الأساتذة لا يرغبون في التدريس وفقا لهذه الإستراتيجية كما يبينه الجدول أدناه:

جدول رقم(31)

يبين مدى تفضيل الأساتذة لهذه الإستراتيجية

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
يفضلها	9	33.33 %
لا يفضلها	18	66.67 %
المجموع	27	100 %

فحسب الجدول أعلاه فإن 66.67 % من الأساتذة لا يرغبون في التدريس بالإستراتيجية الجديدة ويفضلون عنها الإستراتيجيات القديمة، أي أنهم مازالوا متمسكين بالإستراتيجيات القديمة على حساب إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، ويعود ذلك إما لتعودهم عليها، أو لاعتقادهم بعدم جدواها و هو ما يبينه كذلك الجدول الموالي:

جدول رقم (32)

يبين هل أن إستراتيجية التدريس بالكفاءات إستراتيجية هادفة حسب اعتقاد الأساتذة.

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
هادفة	11	% 40.74
غير هادفة	16	% 59.26
المجموع	27	% 100

حيث أن 59.26 % من الأساتذة لا يرونها إستراتيجية هادفة.

كما العديد من الأساتذة لا يحبذون العمل وفقا لهذه الإستراتيجية لاعتقادهم بصعوبتها حسب بيانات الجدول الموالي:

جدول رقم (33)

يبين هل الأساتذة يواجهون صعوبات عند إلقائهم للدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
يواجه صعوبة	15	% 55.56
لا يواجه صعوبة	12	% 44.44
المجموع	27	% 100

حيث أن 55.56 % من الأساتذة يواجهون صعوبات عند تقديمهم للدروس وفق المقاربة بالكفاءات، كما أن نسبة 66.67 % من الأساتذة يرون أنها لا تساعدهم في إتمام دروسهم، حيث أنها تتطلب وقتا كبيرا، حسب بيانات الجدول أدناه.

جدول رقم(34)

يبين هل تساعد هذه الإستراتيجية الأساتذة على إتمام الدروس

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
تساعد في إتمام الدروس	9	% 33.33
لا تساعد في إتمام الدروس	18	% 66.67
المجموع	27	% 100

حيث يبين الجدول أن ثلثي الأساتذة يعتقدون أن هذه الإستراتيجية لا تساعدهم على إتمام دروسهم، وهي نسبة مرتفعة تفسر الأسباب الموضوعية و الوجدانية لعدم اعتماد الأساتذة على هذه الإستراتيجية، وتعود الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في استخدامهم لطرائق هذه الإستراتيجية لقلة التربصات والملتقيات التكوينية والجدول أدناه يبين ذلك

الخلاصة الخاصة بالفرضية الثانية:

1-الكثير من الأساتذة لا يملكون الكفاءات اللازمة لإيصال التلاميذ لفهم واستيعاب الجوانب الثلاث للكفاءة، ويرجع ذلك للمستوى العلمي والاستعدادات القبلية للأساتذة كما أن غالبيتهم يركزون على الجانب الأدائي من الكفاءة لاعتقادهم بجدواه دونا عن الجوانب الأخرى.

2- اعتماد الأساتذة بشكل أساسي على وضعية التعلم التقليدية التي كانت سائدة في الإستراتيجيات القديمة.

3-هناك صعوبة يعاني أغلب الأساتذة في استخدام طرائق هذه الإستراتيجية ويعود ذلك لقلة التربصات والدورات التكوينية و الملتقيات العلمية.

ثانيا: تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالوضعيات التعليمية التعلمية:

تقول الفرضية الثالثة الخاصة بهذا الجانب: إن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، واعتماد الأستاذ عليها يساعد التلميذ في الوصول إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

حيث تتعدد الوضعيات التعليمية التعلمية التي يعتمدها الأستاذ في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تبعا الأهداف التي يسعى إليها ونوعية الكفاءات التي يريد أن يوصل التلميذ إليها، وهذه الإستراتيجية تعتمد على ثلاث وضعيات أساسية.

وضعية التعلم الإدماجي والتي تشمل أربعة عناصر أساسية يجب على الأستاذ الالتـزام بها وهي إدماج عناصر الكفاءة الواحدة في جوانبها الثلاث (معرفية، أداء، إنجاز) وهو ما نطلق عليه الكفاءة القاعدية، ثم إدماج كفاءات المادة الواحدة وهو مـا نسـميه بالكفـاءة المرحلية، ثم إدماج كفاءات المواد ضمن المجال الواحد أو ما يعرف بالكفاءة الختاميـة، وأخيرا إدماج كفاءات المجالات المختلفة أي الكفاءة المستعرضة.

أما الوضعية الثانية فهي وضعية التعلم الآلي وتشمل ثلاث عناصر أساسـية وهـي: أن يحدد الأستاذ التعلمات المراد اتقانها من طرف التلميذ، ثم تدريب التلميذ على آلية استخدام مختلف المكتسبات السابقة لإتقان تلك التعلمات، ثم تعويد التلميذ على اسـتخدام أسـلوبه الخاص في اكتساب الكفاءة.

أما الوضعية الثالثة فهي وضعية التعلم الاستكشافي والتي تشمل أربعة عناصر، حيث يبدأ الأستاذ في هذه الوضعية بطرح قضايا جديدة علـى التلميـذ لاسـتثارة حـب المعرفـة والاستكشاف لديه، ثم اكتشاف وابداع آليات جديدة لحل القضية المطروحة غير التي تعود عليها التلميذ، ثم إعطاء التلاميذ وقتاً كافياً عند ممارسة الاكتشاف، ثم تعميم هذه الآليـات لحل قضايا أخرى مشابهة، والجدول أدناه يبين مدى التزام الأساتذة بكـل عنصـر مـن عناصر تلك الوضعيات.

الجدول رقم (35)

يبين مدى استخدام الأستاذ للوضعيات التعليمية التعلمية

الأنواع	العناصر	العدد	النسبة
وضعية التعلم الإدماجي	يتم إدماج عناصر الكفاءة الواحدة (معرفية، أداء، إنجاز) (كفاءة قاعدية)	8	%29.63
	يتم إدماج كفاءات المادة الواحدة (كفاءة مرحلية)	10	%37.04
	يتم إدماج كفاءات المواد ضمن المجال الواحد (كفاءةختامية)	7	%25.93
	يتم إدماج كفاءات المجالات المختلفة (كفاءة مستعرضة)	7	%25.93
	مجموع عناصر وضعية التعلم الإدماجي	32	%29.63
وضعية التعلم الآلي	تحديد التعلمات المراد اتقانها	22	%81.48
	تدريب التلميذ على آلية استخدام مختلف المكتسبات السابقة	21	%77.78
	تعويد التلميذ على استخدام أسلوبه الخاص في اكتساب الكفاءة	18	%66.67
	مجموع عناصر وضعية التعلم الآلي	61	%75.31
وضعية التعلم الاستكشافي	طرح قضايا جديدة لاستثارة حب المعرفة والاستكشاف	16	%59.26
	اكتشاف وابداع آليات جديدة لحل القضية المطروحة	14	%51.85

	إعطاء التلاميذ وقتاً كافياً عند ممارسة الاكتشاف	13	%48.15
	تعميم هذه الآليات لحل قضايا أخرى مشابهة	11	%40.74
	مجموع عناصر وضعية التعلم الاستكشافي	54	%50
	مجموع الوضعيات جميعها	147	%49.49

إن هذا الجدول يبين أن الأساتذة عموما يخلطون بين جملة من الوضعيات في الدرس الواحد ويعود ذلك لعدم فهم بعضهم، لمفهوم الوضعية التعليمية، أو لعدم معرفة الإجراءات العملية لتطبيق وضعية تعليمية معينة، ولذلك لاحظنا أن معظم الأساتذة عند تقديمهم للدروس يستخدمون شتاتا من العناصر المكونة للوضعيات الثلاث ولم نجد إلا القليل من الأساتذة الذين يلتزمون بعناصر الوضعية الواحدة من البداية حتى النهاية وهو ما يبينه الجدول أدناه:

جدول رقم (36)

يبين الأساتذة الذين يعتمدون على وضعية تعليمية معينة

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
يعتمدون على وضعية تعليمية	14	% 51.85
لا يعتمدون على وضعية تعليمية	13	% 48.15
المجموع	27	% 100

يبين هذا الجدول أن ما يقارب من نصف الأساتذة لا يعتمدون أصلا على أي من الوضعيات التعليمية الثلاث، بل يتم تقديم الدروس بشكل تلقائي دون إستراتيجية مسبقة، وهذا يبين عدم معرفة قسم كبير من الأساتذة بالأهمية البالغة للتدريس بالاعتماد على وضع التلاميذ في وضعيات معينة، ويظهر عدم اهتمامهم بهذا الجانب، أما عن الأساتذة الذين يستخدمون وضعيات معينة فالجدول أدناه يبين الوضعيات التي يفضلها الأساتذة:

جدول رقم (37)

يبين الوضعيات التعليمية التي يفضلها الأساتذة

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
وضعية التعلم الإدماجي	1	% 7.14
وضعية التعلم الآلي	9	% 64.29
وضعية التعلم الاستكشافي	4	% 28.57
المجموع	14	% 100

فلقد لاحظنا أن الأساتذة في الغالب يعتمدون على استخدام عناصر وضعية التعلم الآلـــي، وبنسبة أقل على عناصر وضعية التعلم الاستكشافي، بينما لاحظنا نقص اعتماد الأســاتذة على عناصر وضعية التعلم الإدماجي، ويعود ذلك إلى أن وضعية التعلم الآلي هي وضعية تعوّد الأساتذة على استخدامها، فالأساتذة يفضلون استخدام هــذه الوضـــعية علـــى بـــاقي الوضعيات الأخرى، لأنهم يعتقدون أنها أسهل وهو ما يبينه الجدول أدناه:

جدول رقم (38)

يبين الوضعيات التعليمية الأسهل بالنسبة للأساتذة.

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
وضعية التعلم الإدماجي	0	% 00
وضعية التعلم الآلي	9	% 64.29
وضعية التعلم الاستكشافي	5	% 35.71
المجموع	14	% 100

فالجدول يبين أن نسبة 64.29 % من الأساتذة الذين يعتمدون في تقديم دروســـهم علـــى وضعيات تعليمية، يعتقدون أن وضعية التعلم الآلي أسهل بالنسبة إليهم مـــن الوضـــعيتين الأخريين، كما أن 35.71 % منهم يعتقدون أن وضعية التعلم الاستكشافي أسهل بالنســـبة إليهم، بينما لا يوجد ولا أستاذ واحد يعتقد أن وضعية التعلم الإدماجي سهلة بالنسبة إليه.

كما أن استخدام وضعيات معينة يعود كذلك إلى قناعة الأساتذة بجدوى هذه الوضـــعية أو تلك والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (39)

يبين الوضعيات التعليمية الأجدى بالنسبة للأساتذة.

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
وضعية التعلم الإدماجي	4	% 28.57
وضعية التعلم الآلي	8	% 57.14
وضعية التعلم الاستكشافي	2	% 14.29
المجموع	27	% 100

حيث يبين الجدول أن نسبة 57.14 % من الأساتذة يعتقدون بجدوى هذه الوضعية بالنسبة للتلاميذ كما أن نسبة 28.57 % منهم يعتقدون بجدوى وضعية التعلم الإدماجي، وهذا يعني أن بعض الأساتذة بالرغم من اعتقادهم بجدوى هذه الوضعية إلا أنهم لا يستخدمونها لصعوبتها، وتعودهم على وضعية التعلم الآلي التي يستخدمها الأساتذة في الإستراتيجيات التعليمية القديمة للمنظومة التربوية.

<u>خلاصة مناقشة الفرضية الثالثة:</u>

1- الأساتذة عموما يخلطون بين جملة من الوضعيات في الدرس الواحد ويعود ذلك لعدم فهم بعضهم، لمفهوم الوضعية التعليمية، أو لعدم معرفة الإجراءات العملية لتطبيق وضعية تعليمية معينة.

2- يعتمد معظم الأساتذة على عناصر وضعية التعلم الآلي لاعتقادهم بجدواها، ولسهولتها وتعودهم عليها، مهملين عناصر باقي الوضعيات التعليمية التعلمية.

ثالثا: تحليل البيانات المتعلقة بمدى استخدام الأستاذ للأساليب التعليمية التعلمية:

تقول الفرضية الرابعة في هذه الدراسة والمتعلقة بهذا الجانب: إن الأساليب التعليمية التعلمية تساعد الأستاذ في إيصال التلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية الختامية المنشودة، ولذلك يغير الأستاذ في هذه الأساليب وفقا للمتطلبات البيداغوجية، بما يحقق هدف ترسيخ الأبعاد الاجتماعية عند التلاميذ.

والملاحظ أن هناك أربعة أساليب أساسية في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات أولها أسلوب التعلم بحل المشكلات وتشمل على سبعة عناصر، حيث يبدأ الأستاذ

بإثارة مشكلة اجتماعية من خلال مسألة ذات صلة بخبرات التلميذ، ثم يقوم التلميذ بتحليل المعطيات وتحديد المشكلة، ثم يستخدم مكتسباته وكفاءاته لإقتراح الحلول، ثم يتم مناقشة حلول المشكلة ومدى صلاحيتها، ثم يقترح التلميذ حلولا وفقا للمعطيات الجديدة، وأخيرا يساعد الأستاذ التلميذ على اكتساب تعلمات وتصورات جديدة ويصحح التصورات القبلية.

أما الأسلوب الثاني فهو التعلم التعاوني، ويشمل أربعة عناصر، حيث يبدأ الأستاذ بتشكيل مجموعات من التلاميذ بطريقة مناسبة، ثم تكليف المجموعة بحل إشكالية معينة وتوزيع المهام على أفراد المجموعة، ثم يقيس الأستاذ مدى التفاعل والتبادل المعارف بين التلاميذ و مدى شعور التلاميذ بالمسؤولية نحو أنفسهم والآخرين.

أما الوضعية الثالثة فهي وضعية التعلم بالمشروع وتشمل على أربعة عناصر، بداية بتكليف التلاميذ بإعداد بمشروع معين، ثم تحديد نموذج أو نماذج لتنفيذ المشروع، ثم تحديد التعلمات الجديدة عند التلاميذ بعد تنفيذ المشروع، وأخيرا معالجة نقاط الضعف في تعلمات التلاميذ.

أما الأسلوب الرابع فهو التعلم الإستراتيجي ويشمل على أربعة عناصر أساسية، حيث يبدأ التلميذ في هذا الأسلوب بتوظيف المكتسبات القبلية في بناء معارف جديدة، ثم اكتشاف للعلاقات بين المفاهيم وتعميق الفهم، ثم يبدأ التلميذ بالتدريج في اكتساب التعلمات من العام إلى الخاص ومن السهل إلى المعقد، حيث يتوصل التلميذ أخيرا إلى القدرة على المفاضلة بين الاستراتيجيات المختلفة الأسهل والأنجع، والجدول أدناه يبين مدى اعتماد الأساتذة على العناصر التي يشملها كل أسلوب من الأساليب التعليمية التعلمية:

الجدول رقم (40)

يبين مدى استخدام الأستاذ للأساليب التعليمية التعلمية

الأنواع	العناصر	العدد	النسبة(%)
أسلوب التعلم بحل المشكلة	إثارة مشكلة اجتماعية من خلال مسألة ذات صلة بخبرات التلميذ	5	%18.52
	تحليل المعطيات وتحديد المشكلة من قبل التلميذ	4	%14.81
	استخدام المكتسبات والكفاءات السابقة لإقتراح الحلول	4	%14.81
	مناقشة حلول المشكلة ومدى صلاحيتها	4	%14.81
	يكتشف الأستاذ للتلميذ مكامن الضعف في مكتسباتهم التي أوصلتهم	3	%11.11

	لتلك الحلول		
	يقترح التلميذ حلولا وفقا للمعطيات الجديدة	3	%11.11
	يساعد الأستاذ التلميذ على اكتساب تعلمات وتصورات جديدة ويصحح التصورات القبلية.	6	%22.22
	مجموع عناصر أسلوب التعلم بحل المشكلة	29	%15.34
أسلوب التعلم التعاوني	تشكيل المجموعات بطريقة مناسبة	3	%11.11
	تكليف المجموعة بحل إشكالية معينة وتوزيع المهام على أفراد المجموعة	3	%11.11
	هناك تفاعل وتبادل للمعارف بين التلاميذ	2	%7.41
	هل التلاميذ يشعرون بالمسؤولية نحو أنفسهم والآخرين	2	%7.41
	مجموع عناصر أسلوب التعلم التعاوني	10	%9.26
أسلوب التعلم بالمشروع	تحديد مشروع يكلف به التلاميذ	17	%62.96
	تحديد نموذج أو نماذج لتنفيذ المشروع	15	%55.55
	تحديد التعلمات الجديدة عند التلاميذ بعد تنفيذ المشروع	10	%37.04
	معالجة نقاط الضعف في تعلمات التلاميذ	8	%29.63
	مجموع عناصر أسلوب التعلم بالمشروع	50	%46.30
أسلوب التعلم الإستراتيجي	هناك توظيف للمكتسبات القبلية في بناء معارف جديدة	25	%92.59
	هناك اكتشاف للعلاقات بين المفاهيم وتعميق للفهم	22	%81.48
	هناك تدرج في اكتساب التعلمات من العام إلى الخاص ومن السهل إلى المعقد	19	%70.37
	هناك مفاضلة عند التلميذ بين الاستراتيجيات المختلفة الأسهل والأنجع	12	%44.44
	مجموع عناصر أسلوب التعلم الإستراتيجي	78	%72.22
	المجموع	167	%32.55

يتبين من الجدول أن النسبة العامة لاعتماد الأساتذة على الأساليب الأربعة بلغت 32.55% أي أقل من الثلث وهي نسبة متدنية لا تفي بالغرض ولا يمكن أن توصل التلميذ إلى الكفاءة المطلوبة، كما أننا لاحظنا تباينا واضحا في نسب الاعتماد على مختلف الأساليب، حيث أن نسبة الاعتماد على أسلوب التعلم الاستراتيجي بلغت 72.22 % وهي نسبة عالية، تدل على تعود الأساتذة على مثل هذا الأسلوب في التعلم، لأنه أسلوب موروث من إستراتيجية التدريس بالأهداف، كما أن نسبة الاعتماد على أسلوب التعلم التعاوني وأسلوب التعلم بحل المشكلات كانت متدنية حيث بلغت 9.26 % بالنسبة للأولى و 15.34 % بالنسبة للثانية، ويعود عدم اعتماد الأساتذة على الأسلوب التعاوني لصعوبة تطبيقه في الفصل كما أنه يتطلب وقتا كبيرا أما أسلوب التعلم بحل المشكلات فلا يعتمد عليه الأساتذة لأنه يتطلب من الأستاذ كفاءات لا تتعلق بمحتوى المادة فقط بل بالإجراءات ومنهجيات تطبيق هذا الأسلوب، وهو الأمر الذي لم يتعود عليه الأساتذة، كما لاحظنا أن نسبة اعتماد

الأساتذة على أسلوب التعلم بالمشروع بلغت 46.30 % ويعود هذا الارتفاع النسبي لتكليف الأساتذة لتلاميذهم بانجاز الفروض المنزلية، أو بعض الواجبات الخارجية أما في داخل القسم فلا يتم الاعتماد على هذا الأسلوب، فالملاحظ أن الأساتذة يركزون فقط على العنصرين الأول والثاني من عناصر هذا الأسلوب في حين لا يتم الاعتماد على العنصرين الثالث والرابع إلا قليلا.

وربما يعود الاعتماد بشكل أساسي على أسلوب التعلم الإستراتيجي إلى أن نسبة كبيرة من الأساتذة يعتقدون أنه أسهل والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول رقم (41)

يبين الأساليب التعليمية الأسهل بالنسبة للأساتذة.

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
حل المشكلات	3	% 11.11
التعاوني	2	% 7.41
المشروع	4	% 14.82
الاستراتيجي	18	% 66.67
المجموع	27	% 100

وقد لاحظنا أن ارتفاع نسبة اعتماد الأساتذة على هذا الأسلوب يعود إلى تركيزهم على العنصرين الأولين من عناصر هذا الأسلوب، وهما توظيف المكتسبات القبلية للتلميذ في بناء معارفه ومكتسباته الجديدة وهو ما يبينه الجدول أدناه:

أما فيما يخص أسلوب التعلم بحل المشكلات والذي تم الاعتماد عليه بنسبة 15.34 % وهي نسبة ضعيفة لا تعبر عن أهمية هذا الأسلوب في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، وتعود هذه النسبة الضعيفة إلى صعوبة تطبيق هذا الأسلوب لتعدد عناصره (سبع عناصر) واعتقاد الأساتذة أنه ليس أسلوبا عمليا عند التطبيق إذ يتطلب وقتا

كبيرا ولا يمكن عن طريقه أن نوصل كما كبير من التعلمات والمعارف للتلميذ والجـدول أدناه يبين ذلك:

جدول رقم (42)

يبين أي الأساليب يراها الأساتذة ليست عملية

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
حل المشكلات	16	% 59.26
التعاوني	22	% 81.48
المشروع	7	% 25.93
الاستراتيجي	1	% 3.70
المجموع	46	% 42.59

الملاحظ أن نسبة 59.26 % من الأساتذة يعتقدون أن أسلوب حل المشكلات غير عملـي كما أن نسبة معتبرة منهم يعتقدون أنه لا يتلاءم مع عمر التلميذ حسب بيانـات الجـدول أدناه:

جدول رقم (43)

يبين أي الأساليب يعتقد الأساتذة أنه لا يتلاءم مع عمر التلميذ أكثر؟

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
حل المشكلات	17	% 62.96
التعاوني	14	% 51.85
المشروع	12	% 44.44
الاستراتيجي	4	% 14.81
المجموع	47	% 43.52

حيث أن نسبة61.79 % منهم يعتقدون ذلك فتحليل المعطيات وبناء الفرضيات والتأكد من صدقها ومناقشة الحلول المقترحة، كلها عناصر يصعب على التلميذ استيعابها واستخدامها كأسلوب للمعرفة حسب ما يعتقد الأساتذة.

أما أسلوب التعلم التعاوني فهو تقريبا مهمل من طرف الأساتذة، حسب الجدول رقم (40) فقد استخدمه نسبة 9.26 % من الأساتذة، ويتكون هذا الأسلوب من أربع عناصر، يرتبط أولها مع الباقي حيث أن الالتزام بالعنصر الأول شرط أساسي، وهو تقسيم التلاميذ إلى مجموعات قبل بدأ الدرس، والملاحظ أنه لم يلتزم بهذا العنصر سوى 11.11 % من الأساتذة وبنفس النسبة التزم الأساتذة بالعنصر الثاني من هذا الأسلوب، أما عند استثمار هذا الأسلوب في العنصرين الثالث والرابع فقد لاحظنا تراجعا، إذ أنه لم يلتزم بهاذين العنصرين إلا نسبة 7.41 % من الأساتذة، وتعود هذه النسب الضعيفة جدا إلى أن هذا الأسلوب حسب الأساتذة يتطلب وقتا كبيرا وجهدا مضاعفا وإعادة لتشكيل جلوس التلاميذ وطرح إشكاليات تعاونية للتلاميذ، كما أنه ليس أسلوبا عمليا حسب ما ورد في الجدول (42) حيث أن نسبة 81.48 % منهم يعتقدون ذلك.

خلاصة مناقشة الفرضية الرابعة:

أخيرا يمكننا القول أن هناك عدم توازن في استخدام الأساليب وأن ذلك لا يعود لأسباب بيداغوجية، بل لميل الأساتذة نحو أساليب دون أخرى بسبب اعتقادهم بسهولة وجدوى هذه الأساليب أو لأنها أكثر عملية أو أكثر تلاؤما مع عمر التلميذ.

في المحصلة فإن هذه القناعات سببها تعوّد الأساتذة على أساليب معينة وعدم قدرتهم على تغييرها وفقا للمتطلبات البيداغوجية لكل أسلوب تعليمي.

رابعا: تحليل البيانات المتعلقة بمدى اعتماد الأستاذ على أنواع التقويم:

تقول الفرضية الخامسة من الدراسة والمتعلقة بهذا الجانب: للوصول بالتلميذ إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدف فإن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تعتمد على تقويم المكتسبات الاجتماعية للتلميذ في جميع مراحل بناء الكفاءة المستهدفة.

ينقسم التقويم في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات إلى ثلاث أنواع، حيث يعتمد أولا على التقويم التشخيصي والذي بدوره يشمل ثلاث عناصر، بداية من التعرف على المكتسبات القبلية للتلاميذ، التعرف على مشكلات اكتسابهم للكفاءات الأولية، ثم

التعرف على مدى قدرة التلاميذ على توظيف المكتسبات في بناء معارف جديدية، أما النوع الثاني فهو التقويم التكويني أو البنائي ألتتبعي، والذي يشمل على مراجعة المتعلم في الدروس التي تلقاها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها، ثم تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطاءه فكرة واضحة عن أدائه، ثم تحديد درجة تحقيق التلاميذ للكفاءات الختامية المستهدفة، ثم تحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ، وأخيرا بناء إستراتيجية لمعالجة مشكلات التعلم التي يعانيها التلميذ، أما النوع الثالث فهو التقويم الختامي والذي يشمل خمسة عناصر، بداية من تحديد معايير ومؤشرات للحكم على الكفاءات الختامية للتلميذ، ثم بناء اختبارات مناسبة للحكم على كفاءات التلاميذ، ثم تحديد درجة تحقيق التلاميذ للكفاءات الختامية المستهدفة، ثم تحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ، ثم بناء إستراتيجية لمعالجة مشكلات التعلم التي يعانيها التلميذ، والجدول أدناه يوضح مدى استخدام الأساتذة للعناصر المكونة لكل نوع من أنواع التقويم الثلاث:

الجدول رقم (44)

يبين مدى اعتماد الأستاذ على أنواع التقويم

الأنواع	العناصر	العدد	النسبة(%)
التقويم التشخيصي	التعرف على المكتسبات القبلية للتلاميذ	14	%51.85
	التعرف على مشكلات اكتسابهم للكفاءات الأولية	6	%22.22
	التعرف على مدى قدرة التلاميذ على توظيف المكتسبات في بناء معارف جديدية	3	%11.11
	مجموع عناصر التقويم التشخيصي	23	%28.39
التقويم التكويني البنائي التتبعي	مراجعة المتعلم في الدروس التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها	22	%81.48
	تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه	23	%85.18
	إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه	12	%44.44
	وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية	5	%18.52
	مجموع عناصر التقويم التكويني	62	%57.41
التقويم الختامي	تحديد معايير ومؤشرات للحكم على الكفاءات الختامية للتلميذ	18	%66.67
	بناء اختبارات مناسبة للحكم على كفاءات التلاميذ	26	%96.30

	تحديد درجة تحقيق التلاميذ للكفاءات الختامية المستهدفة.	24	%88.89
	تحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ	23	%85.18
	بناء إستراتيجية لمعالجة مشكلات التعلم التي يعانيها التلميذ	8	%29.63
	مجموع عناصر التقويم الختامي	99	%73.33
	المجموع	184	%56.79

يلاحظ من الجدول أن الأساتذة يستخدمون ما يفوق نصف العناصر التي تتطلبها عملية التقويم بأنواعها الثلاثة. كما لاحظنا تباينا كبيرا في نسب استخدام الأساتذة للأنواع الثلاث للتقويم، فالأساتذة استخدموا بنسبة 73.33 % التقويم الختامي، حيث أن 96.30 % من الأساتذة استخدموا عنصر بناء اختبارات مناسبة للحكم على كفاءات التلاميذ، و88.89 % منهم عملوا على تحديد درجة تحقيق التلاميذ للكفاءات الختامية المستهدفة، بينما لم يعمل إلا 8 منهم على بناء إستراتيجية لمعالجة مشكلات التعلم التي يعانيها التلميذ، وفي العموم يعود ارتفاع نسبة استخدام الأساتذة لهذا النوع من التقويم للامتحانات والاختبارات والفروض التي يجريها الأساتذة للتلاميذ وهي نوع من أنواع التقويم النهائي بينما بالنسبة للتقويم التكويني ألتتبعي فقد اعتمد عليه الأساتذة بنسبة 57.41%، وتعود هذه النسبة إلى أن 12 فقط من الأساتذة يركزون على إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه كما أن وضع برامج للتعليم العلاجي للتلاميذ لم يستخدمه إلا 5 أساتذة فقط.

كما لاحظنا أن غالبية الأساتذة لا يعتمدون على التقويم التشخيصي وأن هناك تباينا كبيرا في الاعتماد على عناصر هذا التقويم، فمن بين 27 أستاذ اعتمد 14 منهم على تقويم المكتسبات القبلية للتلاميذ، ولاحظنا أن ستة من الأساتذة حاولوا التعرّف على مشكلات اكتساب التلاميذ للكفاءات الأولية.

إن استخدام أنواع التقويم أو العناصر المكونة بهذا الشكل، يعود إلى عدم فهم الكثير من الأساتذة لكيفية تطبيق أنواع التقويم حسب بيانات الجدول أدناه:

جدول رقم (45)

يبين أي الأنواع الأستاذ على دراية بإجراءات تطبيقها

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
تشخيصي	14	% 51.85
تكويني	17	% 62.96
ختامي	2	% 7.40
المجموع	23	% 28.39

حيث أن نسبة 51.85 % من الأساتذة لا يعرفون إجراءات تطبيق التقويم التشخيصي، كما أن نسبة 62.96 % منهم لا يعرفون إجراءات تطبيق التقويم التكويني، بينما نسبة 7.40% لا يعرفون إجراءات تطبيق التقويم النهائي أو الختامي، كما أن السبب في عدم استخدام عناصر التقويم التشخيصي يعود إلى أن نسبة 25.93 % من الأساتذة يعتقدون أن لا جدوى منه حسب الجدول الموالي:

جدول رقم (46)

يبين أي الأنواع يعتقد الأساتذة أنه لا جدوى منها؟

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
تشخيصي	7	% 25.93
تكويني	16	% 59.63
ختامي	1	% 3.70
المجموع	24	% 29.63

كما أن نسبة 59.63 % يعتقدون أن لا جدوى من التقويم التكويني و 3.70 % فقط لا يعتقدون أن هناك جدوى من التقويم الختامي.

والمشكلة الأكبر أن هناك بعض الأساتذة الذين لا يعرفون أصلا بعض أنواع التقويم حسب الجدول أدناه:

جدول رقم (47)

يبين مدى معرفة الأساتذة لأنواع التقويم؟

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
لا يعرف التقويم التشخيصي	10	% 37.04
لا يعرف التقويم التكويني	11	% 40.74
لا يعرف التقويم لا يعرف التقويم الختامي	1	% 3.70
المجموع	22	% 27.16

حيث أن 37.04 % لا يعرفون التقويم التشخيصي، و40.74 % لا يعرفون التقويم التكويني، و3.70 % لا يعرفون التقويم الختامي بالرغم من أنهم يستخدمونه.

كما أن الأساتذة الذين يعرفون هذه الأنواع من التقويم ويعرفون إجراءات تطبيقها ويعتقدون في جدواها وأهميتها، نسبة كبيرة منهم يعتقدون أن بعضها صعب التطبيق أو تتطلب وقتا لا يسعهم للقيام به على أفضل الأوجه.

<u>خلاصة مناقشة الفرضية الخامسة:</u>

أخيرا يمكننا القول أن النسبة المتواضعة لاستخدام الأساتذة لأنواع التقويم ترجع إلى جملة من العوامل والأسباب: أهمها عدم معرفة بعض الأساتذة أصلا لبعض أنواع التقويم، أو عدم معرفتهم لإجراءات تطبيقها، أو لاعتقاد بعضهم بعدم جدواها، أو لصعوبة تطبيقها أو لأنها تتطلب وقتا ثمينا سيكون على حساب الدروس، فمعظم الأساتذة لحد الآن لا يزالون يعتقدون أن التقويم ليس في صلب العملية التعليمية بل هو إجراء يتم القيام به لتحديد المنتقلين للسنة المقبلة ولا علاقة له بتدعيم مكتسبات التلاميذ أو بناء برامج لمعالجة مشكلات التعلم لديهم، أو أنه عملية ممنهجة تسير جنبا إلى جنب مع كل العمليات التعليمية التعلمية التي يقوم بها الأستاذ.

<u>خامسا: تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بمدى التزام الأستاذ بالمراحل إنجاز الدرس:</u>

تقول الفرضية السادسة من الدراسة و المتعلقة بهذا الجانب: إن الالتزام بعناصر كل مرحلة من المراحل الثلاث لتقديم الدروس (الانطلاق، بناء التعلمات، الاستثمار والتوظيف)، يساعد في إيصال التلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية بشكل شامل.

إن تقديم حصة دراسية يتم على ثلاث مراحل أساسية، أولا مرحلة الانطلاق التي تشمل أربعة عناصر، بداية بتشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ، ثم مراجعة الدرس السابق لربطه بموضوع الدرس الجديد، ثم التهيئة والتمهيد للدرس، ثم تحكم الأستاذ في الوقت المناسب حيث يجب أن لا يتجاوز زمن هذه المرحلة 10 دقائق، ثم المرحلة الثانية وهي مرحلة بناء التعلمات وتشمل العديد من العناصر، كمراعاة التسلسل والترابط المنطقي بين عناصر الدرس، وتقديم بعض التعريفات وتحديد بعض المفاهيم الأساسية ذات العلاقة المباشرة بالموضوع، وتوضيح الأفكار الأساسية، وشرح المفردات الصعبة، وتقديم أمثلة توضيحية، وتقسيم الموضوع إلى عناصر، وتحليل عناصر الدرس إلى أفكار ثانوية وأساسية، وجمع الأفكار والعناصر الرئيسية للموضوع، وتدرج الأستاذ في شرح المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل، ثم طرح أسئلة تتناول التحليل والتركيب والتقويم، وتشجيع التلاميذ على التفكير التأملي.

أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة الاستثمار والتوظيف، وتشمل مناقشة أفكار الدرس أو حلول المشكلة، ثم التلخيص واستخلاص النتائج، ثم تعميم النتائج والخبرات، ثم طرح أسئلة وتقديم التغذية الراجعة أي إعادة دورة الاستثمار والتوظيف من البداية، والجدول أدناه يوضح مدى التزام الأستاذ بعناصر كل مرحلة من مراحل تقديم الدرس.

الجدول رقم (48)

يبين مدى التزام الأستاذ بمراحل انجاز الدرس

الأنواع	العناصر	العدد	النسبة(%)
مرحلة الانطلاق	تشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ	14	%51.85
	مراجعة الدرس السابق لربطه بموضوع الدرس الجديد	16	%59.26
	التهيئة والتمهيد للدرس	20	%74.07
	التحكم في الوقت بشكل مناسب	10	%37.04
	عناصر مرحلة الانطلاق	60	%55.55
مرحلة بناء	مراعاة التسلسل والترابط المنطقي بين عناصر الدرس	14	%51.85

التعلمات	تقديم بعض التعريفات وتحديد بعض المفاهيم الأساسية ذات العلاقة المباشرة بالموضوع	15	%55.55
	توضيح الأفكار الأساسية	13	%48.15
	شرح المفردات الصعبة	9	%33.33
	تقديم أمثلة توضيحية	10	%37.04
	تقسيم الموضوع إلى عناصر	8	%29.63
	تحليل عناصر الدرس إلى أفكار ثانوية وأساسية	8	%29.63
	جمع الأفكار والعناصر الرئيسية للموضوع	9	%33.33
	تدرج المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل	11	%40.74
	طرح أسئلة تتناول التحليل والتركيب والتقويم	10	%37.04
	تشجيع التلاميذ على التفكير التأملي	9	%33.33
	مجموع عناصر بناء التعلمات	116	%39.06
مرحلة الاستثمار والتوظيف	مناقشة أفكار الدرس أو حلول المشكلة	14	%51.85
	التلخيص واستخلاص النتائج	16	%59.26
	تعميم النتائج والخبرات	15	%55.55
	طرح أسئلة	13	%48.15
	تقديم التغذية الراجعة	6	%22.22
	مجموع عناصر الاستثمار والتوظيف	64	%47.41
	المجموع	240	%44.44

ولقد لاحظنا أن الأساتذة التزموا بعناصر مرحلة الانطلاق بنسبة 55.55 %، حيث أنهم التزموا بالتهيئة والتمهيد للدرس بنسبة 74.07 % ومراجعة الدرس السابق لربطه بموضوع الدرس الجديد بنسبة 59.26 % بينما لاحظنا أن التحكم في الوقت بشكل مناسب لم يلتزموا به إلا بنسبة 37.04 %، حسب الجدول 48.

ولهذا يمكننا القول أن نسبة معتبرة من الأساتذة لا يهتمون بربط الدرس الجديد بسابقه وهذا يعود لعدم تفريقهم بين الكفاءات القاعدية والكفاءات المرحلية والكفاءات الختامية، هذه الأنواع الثلاث التي على أساسها يتم الربط بين الدروس، فكل درس يهدف إلى إيصال التلميذ إلى كفاءات قاعدية هي نفسها ترتكز على الكفاءات القاعدية التي اكتسبها التلميذ من الدروس السابقة، وكل مجال تعليمي يهدف إلى إيصال التلميذ إلى كفاءات مرحلية هي نفسها ترتكز على الكفاءات القاعدية والمرحلية التي اكتسبها التلميذ في الدروس والمجالات السابقة، كما أن الكتاب ككل يهدف إلى إيصال التلميذ إلى كفاءات

ختامية هي نفسها ترتكز على الكفاءات المرحلية التي اكتسبها التلميذ في جميع المجالات والوحدات التعليمية السابقة.

إن هذه السلسة المترابطة التي تصبح فيها الكفاءة المستهدفة في درس أو مجال تعليمـــي، هي نفسها قاعدة مكتسبات يستثمرها التلميذ للوصول إلى كفاءات جديدة، لا يعرفها الكثير من الأساتذة والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول رقم (49)

يبين مدى معرفة الأساتذة بالمفاهيم التعليمية؟

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
لا يعرف الكفاءات القاعدية	20	74.07 %
لا يعرف الكفاءة المرحلية	21	77.78 %
لا يعرف الكفاءة الختامية	16	59.26 %
المجموع	57	70.37 %

حيث أن 74.07 % منهم لا يعرفون معنى الكفاءات القاعديـــة، و 77.78 % مـــنهم لا يعرفون الكفاءات المرحلية، و 59.26 % منهم لا يعرفون معنى الكفاءات الختامية، كما أن هناك بعض الأساتذة لا يعرفون أن للدرس ثلاث مراحل وهو ما يبينه الجدول أدناه:

جدول رقم (50)

يبين مدى معرفة الأساتذة بالمراحل الأساسية لتقديم الدرس

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
أعرف	20	74.07 %
لا أعرف	7	25.93 %
لا أدري	00	00 %
المجموع	27	100 %

حيث أن نسبة 25.93 % منهم لا يعرفون أن للدرس ثلاث مراحل، ونسبة 48.15 % لا يعرفون الإجراءات العملية التي تتطلبها كل مرحلة.

أما فيما يخص المرحلة الثانية فبالرغم من أهميتها إلا أن الأساتذة التزموا بعناصرها بنسبة 39.06 % وهي نسبة ضعيفة، حيث أن العناصر التي التزم بها نصف أو أكثر من نصف الأساتذة هي: تقديم بعض التعريفات وتحديد بعض المفاهيم الأساسية ذات العلاقة المباشرة بالموضوع، حيث التزم بهذا العنصر 55.55 % من الأساتذة، و51.85 % منهم التزموا بمراعاة التسلسل والترابط المنطقي بين عناصر الدرس، و48.15 % منهم التزموا بتوضيح الأفكار الأساسية، بينما باقي العناصر لم يلتزم بها أغلب الأساتذة، حيث أن 29.63 % منهم التزموا بتقسيم الموضوع إلى عناصر، ونفس النسبة من الأساتذة حللوا أفكار الدرس الثانوية والأساسية، كما أن 33.33 % شرحوا المفردات الصعبة ونفس النسبة من الأساتذة التزموا بجمع الأفكار والعناصر الرئيسية للموضوع، ونفس النسبة كذلك شجعوا التلاميذ على التفكير التأملي.

من جهة أخرى، يعتمد نجاح الحصة على ثلاث عوامل أساسية أولا دور الأستاذ في الحصة والتوجيهات والإرشادات التي يقدمها للتلاميذ وطريقة عرضه للدروس وهل يشجع التلاميذ على المشاركة ويستخدم أساليب مثيرة للإنتباه ويطرح أسئلة تثير تفكير التلاميذ ويصحح الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ وهل هو يعتمد على طريقة الالقاء أويمزج بين الالقاء والحوار أو يعتمد على الطريقة الحوارية فقط، كذلك هل يشجع التلاميذ على توليد أفكار جديدة ويحثهم على النقد الإبداع والاكتشاف والبحث ويعطي للتلاميذ وقتاً كافياً لممارسة التفكير وهل هو متحكم في القسم وهل يمتلك مهارة إثارة الدافعية لدى الطالب، وهل صوته منخفض أو غير الواضح أم العكس.

ويتعلق العامل الثاني بالتلاميذ، أي هل التلاميذ أحرار في التعبير عن أفكارهم، وهل هم يتجاوبون مع الأستاذ، وهل مشاركتهم ايجابية وهل يخشى التلاميذ الخطأ أم لا وهل يمتلكون دافعية للتعلم وهل ينتبهون لتوجيهات الأستاذ، وهل يجلسون بشكل مناسب، وهل عددهم مناسب أي لا يوجد اكتظاظ في القسم.

أما العامل الثالث فيتعلق بالوسائل التي يستخدمها الأستاذ عند تقديم الدروس أي هل استغل السبورة بشكل جيد، وأعد مذكرة الدرس وأدار الوقت بشكل مناسب وهل التجهيز والأدوات والوسائل التي استخدمها في الدرس مناسبة وهل نوع الوسائل التعليمية لإيصال المعلومة بطريقة أفضل وأسرع، وهل أن تشكيل غرفة الفصل مناسب لعملية التعلم.

والجدول أدناه يوضح سير الحصة الدراسية ودور كل من الأستاذ والتلاميذ فيها والوسائل التعليمية المستخدمة في الدرس.

الجدول رقم (51)

يبين سير الحصص الدراسية

الأنواع	العناصر	العدد	النسبة(%)
دور الأستاذ	يشجع التلاميذ على المشاركة	20	%74.07
	يستخدم أساليب مثيرة للإنتباه	15	%55.55
	يطرح أسئلة تثير تفكير التلاميذ	15	%55.55
	يصحح الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ	14	%51.85
	يعتمد على طريقة الالقاء	18	%66.67
	يمزج بين الالقاء والحوار	4	%14.81
	يعتمد على الطريقة الحوارية	5	%18.52
	يشجع التلاميذ على توليد أفكار جديدة	14	%51.85
	يحثهم على النقد	11	%40.74
	يحثهم على الإبداع	12	%44.44
	يحثهم على الاكتشاف والبحث	13	%48.15
	يعطي للتلاميذ وقتاً كافياً لممارسة التفكير	15	%55.55
	متحكم في القسم	18	%66.67
	يمتلك مهارة إثارة الدافعية لدى الطالب	9	%33.33
	صوته منخفض أو غير الواضح	10	%37.04
	مجموع عناصر دور الأستاذ	193	%47.65
دور التلاميذ	التلاميذ أحرار في التعبير عن أفكارهم	10	%37.04
	التلاميذ يتجاوبون مع الأستاذ	13	%48.15
	مشاركة التلاميذ ايجابية	12	%44.44
	التلاميذ لا يخشون الخطأ	10	%37.04
	التلاميذ يمتلكون دافعية للتعلم أكثر	13	%48.15
	التلاميذ ينتبهون لتوجيهات الأستاذ	15	%55.55
	التلاميذ يجلسون بشكل مناسب	14	%51.85
	عدد التلاميذ مناسب	5	%18.52
	مجموع عناصر دور التلميذ	92	%42.59

الوسائل المستخدمة	استغل السبورة بشكل جيد	17	%62.96
	أعد مذكرة الدرس	15	%55.55
	إدارة الوقت بشكل مناسب	10	%37.04
	تجهيز الأدوات والوسائل المناسبة	11	%40.74
	تنويع الوسائل التعليمية المناسبة للدرس لإيصال المعلومة بطريقة أفضل و أسرع.	7	%25.93
	تشكيل غرفة الفصل بالشكل المناسب لعملية التعلم	9	%33.33
	مجموع عناصر الوسائل المستخدمة	69	%42.59
	المجموع	354	%45.21

ولقد لاحظنا أن الأساتذة استخدموا العناصر الخاصة بدورهم في الحصة بنسبة 47.65%، حيث أن 20 أستاذا من بين 27 كانوا يشجعون التلاميذ على المشاركة في الدرس، و18 منهم لاحظنا أنهم مسيطرون على سلوكيات التلاميذ، و15 منهم استخدموا أساليب مثير لانتباه التلاميذ، في المقابل فقد لاحظنا أن 5 منهم فقط استخدموا الطريقة الحوارية عند تقديم الدرس، و4 منهم مزج بين الحوارية والإلقاء، أما باقي العناصر فقد تناولها الأساتذة بشكل متوسط (بين 40 % و50 %).

إن هذه النسب تعود إلى سيطرة الطريقة الإلقائية عند تقديم الدروس، واعتماد الأساتذة على شغل التلاميذ بالكتابة، وابتداع أساليب للسيطرة على سلوكهم خشية الانفلات الذي لاحظناه عند بعضهم، كما أن بعض الأساتذة لا يزيد على تقديم المعلومات للتلاميذ دون أي محاولة لتنشيط ملكة التفكير أو النقد أو الإبداع، ولقد لاحظنا أن نسبة ما يستهلكه الأستاذ من وقت في الحصة أكبر بكثير مما يتركه للتلميذ، ولاشك أن ذلك لا يمكن أن يفيد ملكات النقد والتفكير والإبداع عند التلميذ.

أما عن دور التلاميذ في الحصة فقد لاحظنا أنهم التزموا بنسبة 42.59 % من العناصر المكونة لهذا الدور، حيث لاحظنا أن هناك اكتظاظا في غالبية الصفوف (81.48 %)، كما أن التلاميذ كانوا أحرارا في التعبير عن آرائهم في 37.04 % من الحصص، كما تجاوبوا ايجابيا مع الأساتذة في 48.15 %.

ويمكننا القول أن دور التلميذ في الحصة لا يمكن فصله عن دور الأستاذ فبقدر ما يعطي الأستاذ للتلاميذ الحرية في الكلام بقدر ما يتجاوبون معه ايجابيا، وبقدر ما يشجعهم على المشاركة ويستخدم أساليب الترغيب وجلب الانتباه، بقدر ما يتجاوبون معه، ولذلك يمكن اعتبار دور التلميذ في الحصة ومدى مشاركته كمؤشر على نجاح الأستاذ، ويمكن القول من هذا المنطلق، أن الأساتذة نجحوا في تجاوب التلاميذ معهم بنسبة 42.59 %، حسب نفس الجدول أعلاه.

أما عن الوسائل التي استخدمها الأساتذة عند تقديم الدروس فقد لاحظنا أنهم قد التزموا بها بنسبة 42.59 %. حيث لاحظنا أن 62.96 % من الأستاذ استغل السبورة بشكل جيد، و55.55 % منهم أعد مذكرة للدرس، و 37.04 % تحكم في الوقت، بينما لاحظنا أن 25.93 % نوع في الوسائل بحيث استخدم وسائل أخرى تلاءم الدرس المقدم وتسهّل الفهم على التلاميذ غير الوسائل التقليدية، كما لاحظنا أن 33.33 % فقط من الأساتذة جهّز غرفة الفصل بشكل يناسب موضوع الدرس، كطريقة جلوس التلاميذ أو استخدام أنواع من الصور. (حسب الجدول 51).

ولذلك يمكننا القول أن الوسائل المستخدمة في الدروس إما أن تكون متوفرة من طرف المؤسسة أو الأستاذ، ولقد لاحظنا أن المؤسسات لا توفر إلا الوسائل التقليدية المعروفة في زمن الإستراتيجيات القديمة، وأن تغّيير الإستراتيجية التعليمية لم ينعكس على نوعية الوسائل التي توفرها المؤسسات التعلمية، فيما عدا إدخال أجهزة الإعلام الآلي في بعض المؤسسات والتي مازالت ليست في متناول التلاميذ ولا حتى الأساتذة في بعض الأحيان.

أما مساهمة الأستاذ في توفير بعض الوسائل فهي تخضع في كثير من الأحيان إلى دافعية الأستاذ وحبه لمهنته، واعتقاده بالدور الرسالي الذي يؤديه وحضور الوازع الديني والضمير المهني، وكذلك تخضع للقدرة المادية للأستاذ وأثمان بعض الوسائل المهمة والمكلفة كذلك، والتي لا يمكن للأستاذ أن يوفرها.

من خلال ما سبق يمكن القول أن هناك عدة أسباب وراء عدم التزام الأساتذة بالمراحل النموذجية للدرس من أهمها أن نسبة كبيرة من الأساتذة لا يعرفون الهدف من كل مرحلة والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (52)

يبين مدى معرفة الأساتذة بالهدف من كل مرحلة

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
أعرف	14	% 51.85
لا أعرف	13	% 48.15
لا أدري	00	% 00
المجموع	27	% 100

حيث يبين الجدول أن ما يقرب من نصف الأساتذة لا يعرفون أهداف كل مرحلة من مراحل تقديم الدروس.

إن نجاح الأستاذ في تقديم الدرس لا يتعلق فقط بمدى معرفته بمراحل الدرس أو أهدافه لكن يتعلق كذلك بمدى معرفة الأستاذ بإجراءات تطبيق كل مرحلة، والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول رقم (53)

يبين مدى معرفة الأساتذة بإجراءات تطبيق كل مرحلة

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
أعرف	14	% 51.85
لا أعرف	13	% 48.15
لا أدري	00	% 00
المجموع	27	% 100

يبين الجدول أن ما يقارب من نصف الأساتذة ليس على دراية بإجراءات تطبيق المراحل الثلاث لتقديم الدروس، كما أن هناك عامل أساسي يفسر عدم اهتمام الأساتذة بتقديم

دروسهم وفقا لهذه المراحل الثلاث وهو اعتقادهم بعدم جدوى ذلك، والجدول أدناه يبين رأي الأساتذة في جدوى تقديم الدروس وفقا لمراحل.

جدول رقم (54)

يبين رأي الأساتذة في جدوى الالتزام بجميع مراحل تقديم الدرس

الفئات	عدد الأساتذة	النسبة
أرى أن لها جدوى	17	% 62.96
لا أرى لها جدوى	8	% 29.63
لا أدري	2	% 7.41
المجموع	27	% 100

يبين الجدول أن 62.96 % من الأساتذة يعتقدون أن لا جدوى من تقديم الدروس وفقا لهذه المراحل الثلاث.

إن هذه النتائج تفسر إهمال الأساتذة لهذه الإستراتيجية جراء اعتقادهم بعدم جدواها، والتزامهم بالطرائق القديمة.

خلاصة مناقشة الفرضية السادسة:

- نخلص إلى أن هناك عدم التزام واضح من طرف الأساتذة بتقديم الدروس وفق المراحل النموذجية وتجلى ذلك في عدم الالتزام بالوقت وفي بعض الأحيان حرق وإهمال مرحلة بأكملها.

- يعود عدم التزام كثير من الأساتذة بهذه المراحل، إلى عدم معرفة الكثير منهم بهذه المراحل أصلا، أو عدم معرفتهم بكيفية تطبيقها، أو عدم معرفتهم بأهدافها، وفي بعض الأحيان، لأنهم يرونها غير مجدية.

- لم يلتزم الأساتذة كثيرا بدورهم المنوط بهم في الحصص الدراسية (أقل من النصف)، حيث لم يشجعوا التلاميذ ولم يتركوا لهم مجال المبادرة وكثير منهم لم يكن متحكما في الصف.

كما أن استخدام الوسائل الحديثة التي تتناسب مع الإستراتيجية الجديدة لم تكن متوفرة لديهم.

الخلاصة:

نخلص في نهاية هذا الفصل إلى الآتي:

1- فيما يخص الفرضية الثانية:

يستهدف غالبية الأساتذة الوصول بالتلميذ إلى فهم الجوانب المعرفية النظرية في مجمل الموضوعات المطروحة، مهملين العمل على إيصال التلميذ إلى إتقان الجوانب الأدائية والإنجازية في الموضوعات، ويعود ذلك إلى مشكلتين: الأولى معرفية تتعلق بعدم معرفة الأساتذة بالإجراءات العملية للوصول بالتلميذ إلى إتقان الجانبين المستحدثين في هذه الإستراتيجية (الأداء، والانجاز)، والثانية تتعلق بالاتجاهات السلبية نحو هذه الإستراتيجية، فمعظم الأساتذة لا يرغبون في اعتمادها كطريقة للتدريس.

ولذلك يمكن القول أن هذه الإستراتيجية عمليا نجحت في إيصال التلميذ إلى جانب واحد من الجوانب الثلاث للكفاءة وهو الجانب المعرفي، مهملة الجانبين الأساسيين وهما جانب الأداء، وجانب الإنجاز، أي أن الأساتذة ما زالوا يدرسون باستخدام إستراتيجية التدريس بالأهداف، وليس عن طريق مقاربة الكفاءات.

2- فيما يخص الفرضية الثالثة:

توصلنا إلى أن معظم الأساتذة لا يعتمدون أصلا على وضعية تعليمية عند تقديم الدروس، لأن الكثير منهم لا يعرف معنى الوضعية التعليمية، أو لا يعرف إجراءات تطبيقها.

كما توصلنا إلى أن اعتماد معظم الأساتذة على عناصر وضعية التعلم الآلي، يعود لسهولتها، وتعودهم عليها من خلال التدريس بها في إستراتيجية التدريس بالأهداف سابقا.

ولذلك يمكن القول أن الوضعيات التعليمية كأدوات مستحدثة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات لا تستثمر ولا يعمل بها في غالب الأحيان، ولذلك لا يمكن القول أنها قد تفيد في إيصال التلميذ إلى الكفاءة الشاملة المستهدفة من الناحية العملية.

3- فيما يخص الفرضية الرابعة:

توصلنا إلى أن الأستاذ لا يغير في الأساليب التعليمية التعلمية وفقا للمتطلبات البيداغوجية في هذه الإستراتيجية بل أن هناك عوامل أخرى تتحكم في ذلك كالسهولة، والتعود، واتجاهاتهم عموما نحو هذه الإستراتيجية، واعتقاد الكثير من الأساتذة بأن هذه الأساليب تهدر الوقت، كما أن منها ما يتطلب وسائل غير متوفرة.

وعلى العموم فإن غالبية الأساتذة يعتمدون على أسلوب التعلم الإستراتيجي، لسهولته وتعودهم عليه، ونجاعته حسب اعتقادهم، في حين لا يحبذون العمل بأسلوب حل المشكلات لأنه لا يتلاءم مع سن التلميذ، وأسلوب التعلم التعاوني لأنه مهدر للوقت، وأسلوب التعلم بالمشروع لأنه غير مجدي.

4- فيما يخص الفرضية الخامسة:

لا يستخدم جزء كبير من الأساتذة التقويم التشخيصي والتكويني البنائي بالرغم من أهميتهما في بناء الكفاءة المستمرة لدى التلاميذ، ويعتمدون في غالبيتهم على النوع التقليدي (التقويم النهائي)، نظرا لتعودهم عليه، واعتقادهم بجدواه، وأن التقويم بالنسبة إليهم ليس في صلب العملية التعليمية بل هو إجراء يتم القيام به لتحديد المنتقلين للسنة المقبلة.

لذلك يمكن القول أن هذا الفهم لعملية التقويم لا يمكن أن يساعد التلميذ على بناء مكتسباته للوصول إلى الكفاءات الاجتماعية المنشودة.

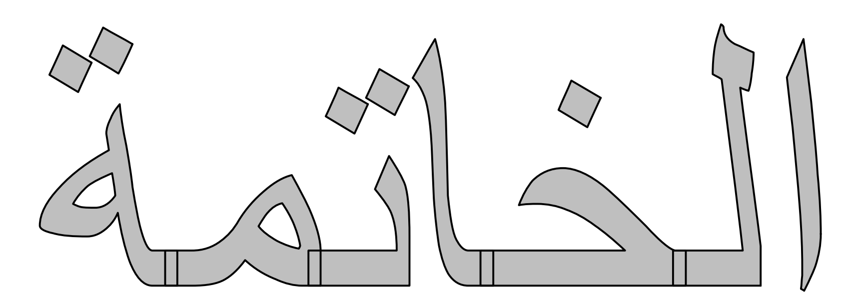
فيما يخص الفرضية السادسة:

توصلنا إلى إن نسبة معتبرة من الأساتذة لا يعطون أهمية للمرحلة التمهيدية ولا للمرحلة الأخيرة (استثمار المكتسبات) بل أن غالبيتهم يعطون الأهمية القصوى لمرحلة بناء التعلمات وهي مرحلة مهمة لكن لا يمكن فصلها عن المرحلتين السابقة واللاحقة لها ويعود هذا الإهمال إلى مشكلة المعلومات والتكوين التي يعانيها الأستاذ، والتي تجعله في

كثير من الأحيان يجتهد بناء على خبرته السابقة، لإتمام دروسه دون أن يلتزم بأبجديات هذه الإستراتيجية التي من شأنها إنجاح العملية التعليمية.

كما أن الطرق التي يعتمدها الأستاذ لا زالت تقليدية (الطريقة الإلقائية)، مما يشكل عائقا للتلميذ كي يعبر عن قدراته وإمكانياته ويتم الكشف عن نقاط ضعفه ومعالجتها، وهو صلب طريقة التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، التي تعتمد التغذية الراجعة بين كل معرفة وأخرى بناء على أنواع التقويم ومراحل الدرس الثلاث.

لذلك يمكن القول أن إتباع الطرق التقليدية لا زال سائدا وأن معظم ما يعتمد عليه الأساتذة هو في الحقيقة الطرائق والاستراتيجيات القديمة، وأن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من الناحية العملية مازالت لم تطبق بعد في مدرستنا الجزائرية.


الخاتمة

الخاتمة:

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة أن نقيم إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، من ناحية ما احتوته من مضامين تعمل على ترسيخ الأبعاد الاجتماعية التي يسعى المجتمع الجزائري لغرسها عند التلاميذ. وللتأكد من ذلك درسنا كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط بسنواتها الأربع في محتواها الاجتماعي، ودرسنا الطرائق والمنهجيات التي يعتمدها الأساتذة في تقديم الدروس ومدى التزامهم بالعناصر الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، حيث توصلنا إلى النتائج التالية:

1- إن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من خلال محتوى منهاج التربية المدنية لم تركز على بعد التفاعل الاجتماعي، وكذلك الحال بالنسبة للبعد الأخلاقي والإنساني في حين أعطت أهمية لبعد الضبط الاجتماعي وبدرجة أكبر لبعد الانتماء الاجتماعي، ولقد لاحظنا هذا الأمر من خلال طبيعة المضامين التي اعتمد عليها المنهاج وكذلك الحال من ناحية استخدام وسائل الاستشهاد ووسائل الشرح والتوضيح، ومن ناحية الأسلوب (هل هو مباشر أم غير مباشر)، وكذلك الحال من ناحية مجالات التعبير عن هذه الأبعاد الاجتماعية.

وبالتالي يمكننا القول أن آلية البرهنة والحجج والتدليل وسبل الإقناع في محتوى منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط المعتمدة على إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات كانت آلية ضعيفة.

وكذلك يمكننا القول إن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من خلال مناهج التربية المدنية تهدف إلى ربط التلميذ بالقيم والمفاهيم المدنية لا بالقيم والمعايير الاجتماعية القائمة على أساس العقيدة والمبادئ الدينية.

2- يمكن أن نلخّص جملة المشكلات التي لاحظناها في مدى التزام الأساتذة بإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، سواء فيما يخص إحاطة الأستاذ بالجوانب الثلاث للكفاءة، أو اعتماده على مختلف الوضعيات التعليمية التعلمية، أو أساليب التعلم، أو أنواع التقويم أو سير الحصص ودور كل من الأستاذ والتلميذ فيها، والوسائل التعليمية المستخدمة، أو مراحل تقديم الدرس فيما يلي:

-هناك مشكلة معرفية، إذ يعاني أغلب الأساتذة من عدم امتلاكهم للمعلومات التي تمكنهم من إتقان إجراءات تطبيق إستراتيجية التدريس وفق مقاربة الكفاءات، أو أنهم يمتلكون معلومات منقوصة أو خاطئة في بعض الأحيان، ويعود ذلك لقلة التربصات والدورات التكوينية، كما يعود لعدم اطلاع الأساتذة على الأدبيات الشارحة والموضحة لهذه الإستراتيجية.

- هناك أزمة وعي، إذ أن نسبة معتبرة من الأساتذة لا يرون جدوى من هذه الإستراتيجية ولا يعتقدون أنها أفضل من الإستراتيجيات السابقة، ولكن يعتبرونها مجرد تجارب تفرض عليهم من فوق، ليس لهم فيها أي ضلع، ولا يرون جدوى من الاجتهاد في تطبيقها.

- هناك أزمة دافعية، فغالبية الأساتذة لا يملكون الدافعية لتطبيق هذه الإستراتيجية أو غيرها، وهذا يعود للجو العام الذي يحيط بالأساتذة (الإضرابات، المشكلات التي يعانيها الأساتذة مع الإدارة والوصاية عموما، ارتفاع نسب العنف المدرسي والاعتداء على الأساتذة).

- هناك مشكلة في اتجاهات الأساتذة نحو هذه الإستراتيجية، حيث أن نسب كبيرة من الأساتذة لا ترغب في التدريس وفق هذه الإستراتيجية واتجاهاتهم نحوها سلبية، وبالتالي لا يمكن أن تنجح هذه الإستراتيجية سواء في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية أو في أي مهمة تعليمية تربوية أخرى، دون معالجة مشكلة الاتجاهات السلبية للأساتذة نحو هذه الإستراتيجية. وتحويل اتجاهاتهم إلى الجانب الإيجابي يتطلب معالجة المكونات الثلاثة للاتجاه (الوجداني، المعرفي، السلوكي)، وكلها تتطلب تكثيف الملتقيات التكوينية ودورات الرسكلة والتربصات.

-هناك مشكلة موضوعية، إذ أن نسبة معتبرة من الأساتذة يعتقدون أن الوصاية لم توفر الوسائل لنجاح هذه الإستراتيجية ولم تهيئ عناصر العملية التربوية لهذا التغيير الذي جاء مفاجئ دون تحضير، أو استشارة.

بناء على ما سبق يمكننا أن نستنتج ضرورة ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، فالطفل يحتاج إلى مرجعية دينية قائمة على الفهم الصحيح للدين، ومرجعية اجتماعية قائمة على أساس من الأبعاد الاجتماعية لمجتمعه، إن ذلك أصبح ضرورة،

خاصة في ضوء المتغيرات التي يعيشها الشباب المراهق والتي تمثل سن تلميذ المرحلة المتوسطة، وأيضا في ضوء المتغيرات العالمية التي يعيشها شباب اليوم، من عولمة وغزو ثقافي، وانحلال قيمي، وذلك من خلال إثراء منهاج التربية المدنية بتلك القيم الاجتماعية القائمة على التفاعل الاجتماعي الايجابي مع المجتمع، وترسيخ مفاهيم الضبط الاجتماعي واحترام المبادئ الدينية والقانون والأعراف، وتكريس صور الانتماء للمجتمع، وغرس القيم الأخلاقية والإنسانية عند التلاميذ.

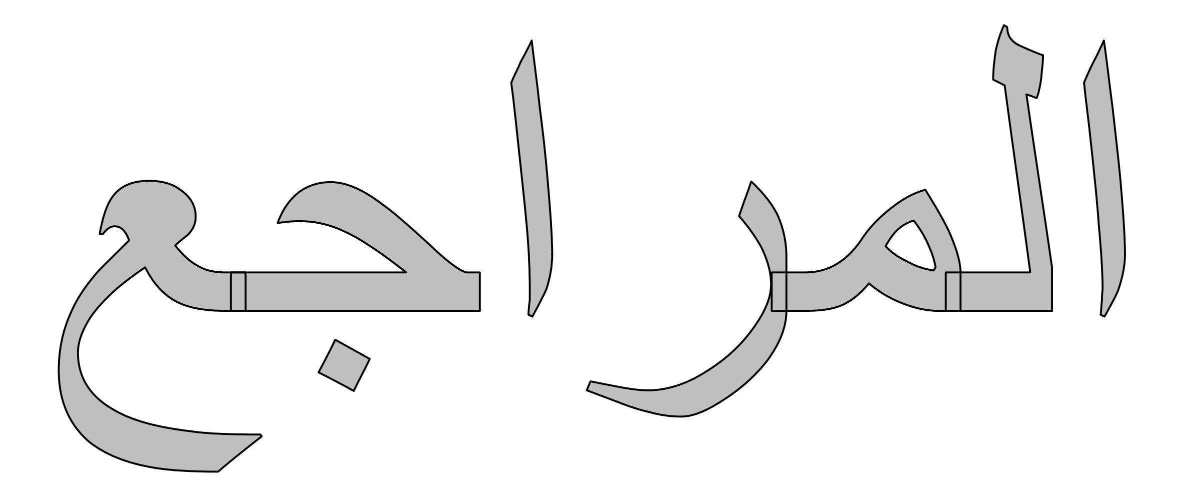
كذلك فإنه من الضروري استخدام المرجعية الدينية كأحد أهم الروافد المساعدة في منهاج التربية المدنية لتعميق القيم الاجتماعية عند التلميذ، حيث أن التزام التلميذ بدينه والتمسك به في إطار من الفهم الصحيح هو عامل إيجابي، وباعث قوي لصلاح الفرد وبالتالي المجتمع.

ولأن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، إستراتيجية شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية، لذلك وجب تفعيل دور عناصر المدرسة، من مناهج وإدارة وأنشطة وأساتذة، لتصبح رسالة المدرسة أكثر قدرة على التأثير في التلاميذ وغرس القيم الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية في نفوسهم، فالتلميذ في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات هو محور العملية التعليمية والمحرك الأساسي لها، لذلك من المهم إعطاءه الفرصة للمشاركة في الأنشطة الصفية وبعض أنشطة المدرسة من اجل تعزيز بعض القيم لديه، مثل تحمل المسؤولية، والتعاون وغيرها. وأيضا قيامه بها والمشاركة في تنفيذها مشاركة إيجابية لأن له فيها بصمة وشارك في صياغتها وتنفيذها.

ومن بين النتائج التي استخلصتها هذه الدراسة الأثر البالغ للتربصات ورسكلة الأساتذة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه الإستراتيجية، لذلك من ضروري عقد دورات تدريبية وندوات ومحاضرات وملتقيات للأساتذة للتعرف أكثر على هذه الإستراتيجية وفهمها ليتمكن الأستاذ من التدريس وفقا لها، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها، لتزيد الرغبة والدافعية في تبنيها من طرف الأساتذة.

كما أن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تشمل البرامج والمناهج الدراسية وتشمل كذلك أنشطة أخرى، لذلك من المهم، أن تصمم أنشطة لا صفية لدعم منظومة القيم

الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية وتفعيلها في المجتمع المدرسي وفي المجتمع عامة، ومن الضرورة التنويع في أساليب التدريس وطرائقه والوضعيات التعليمية التعلمية المستخدمة لغرس القيم الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية، لضمان وصولها إلى التلميذ بشكل جيد.


المراجع

أولا :المصادر والمراجع العربية

1-الكتب:

1- القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع، مؤسسة الرسالة، الجزائر، 2001.

2- إبراهيم عيد، **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000.

3- إبراهيم ناصر، **التربية الأخلاقية**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2006.

4- ابن خلدون عبد الرحمن، **المقدمة**، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998.

5- أبو سرحان وعطية عودة، **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**، دار الخليج، عمّان، 2002.

6- أبو شهبة محمد بن محمد، **السيرة النبوية في ضوء القرآن والسنة،ج2**، مطبعة الشروق، دمشق، 1988.

7- أحمد محمد الزعبي، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار زهران للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2004 .

8- أشرف سيد أبو السعود، **مشكلة الانتماء والولاء مظاهرها، أسبابها علاجها**، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2006.

9- إكزافي روجيس، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، ترجمة: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،ط2، 2006.

10- آمال عبد الحميد، وآخرون، **الانحراف والضبط الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2000.

11- أوليفيه ربول، **فلسفة التربية**، ترجمة: نعمان، منشورات عويدات، بيروت. 1978.

12- إيبرلي دون إي، **بناء مجتمع من المواطنين – المجتمع المدني في القرن الحادي والعشرون**، ترجمة هشام عبد الله، المطبعة الأهلية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2003.

13- ايدجارفور وآخرون، **تعلم لتكن**، ترجمة حنفي بن عيسى،الجزائر، اليونسكو/الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1970.

14- برتراند يا، **النظريات التربوية المعاصرة**، ترجمة: محمد بوعلاق، قصر الكتاب، ط4، الجزائر، 2001.

15- بوشاقو عثمان، **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار التنوير للنشر و التوزيع، الجزائر، 2001.

16- بوفليجات غياب، **التربية والتكوين بالجزائر**،ط3 دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران، 2006.

17- بيلو، روبير، **المواطن والدولة**، ترجمة: منشورات عويدات، بيروت وباريس، 1983، ص 18.

18- تركي رابح، **مبادئ التخطيط التربوي**،ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.

19- التل سعيد، **مقدمة في التربية السياسية لأقطار الوطن العربي**، دار اللواء، عمان، 1987.

20- الجيوش فاطمة، **فلسفة التربية**، كلية التربية ــ جامعة دمشق، 1994.

21- حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات**، دار الخلدونية، الجزائر، 2005.

22- الحامد محمد و نايف الرومي، **الأسرة والضبط الاجتماعي**، ط2، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 2003.

23- حامد عبد السلام زهران، **الصحة والعلاج النفسي**، عالم الكتب، ط 5، القاهرة، 1991.

24- حامد عمار، **مواجهة العولمة في التعليم والثقافة**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2000.

25- حسن حسين زيتون، **إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة، 2003.

26- حسن شحاتة، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق** ، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط2، القاهرة، 2001.

27- خالد بن عبد الرحمن السالم، **نظرية الضبط الاجتماعي في الإسلام**، الرياض، 2005.

28- خالد بن عبد الرحمن،السالم، **الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري**، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، 2000.

29- خالد لبصيص، **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.

30- خليل ميخائيل معوض، **علم النفس الاجتماعي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2003.

31- خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة: ع/بن، الجزائر، 2005.

32- خيري والناس، بوصنوبر عبد الحميد، **مادة التربية وعلم النفس (معلمو المدرسة الابتدائية) سنة أولى**، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر 2006.

33- دور كهايم اميل، **التربية والمجتمع**، ترجمة: علي أسعد وطفة، دمشق، 1996 .

34- دينكن منتشل، **معجم علم الاجتماع**، ترجمة: إحسان محمد الحسن طه، بيروت دار الطليعة، 1976.

35- راشد بن حسين عبد الكريم، صالح بن عبد العزيز النصار، **التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية**، 2006.

36- ربول، أوليفيه، **فلسفة التربية**، ترجمة د. جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت، 1978.

37- ردينة عثمان يوسف وخدام عثمان يوسف، **طرائق التدريس، منهج ، أسلوب ، وسيلة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

38- رفعت محمود بهجت، **التعلم الاستراتيجي مدخل مقترح لحفز التفكير العلمي**، عالم الكتب، القاهرة، 2003.

39- رمضان أرزيل ومحمد حسونات، **نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة** ج2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط2، 2004.

40- رمضان أرزيل ومحمد حسونات، **نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة**، ج1، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط2، 2004.

41- سعادة جودت أحمد، **مناهج الدراسات الاجتماعية**، دار العلم للملايين، بيروت، 1990.

42- سلوى علي سليم، **الإسلام والضبط الاجتماعي**، مكتبة وهبة، القاهرة، 1985.

43- سهير كامل أحمد، **علم النفس الاجتماعي بين النظرية و التطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2001.

44- السيد أحمد المخزنجي، **تنمية القيم التربوية والنفسية للأبناء**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الكتبة الثقافية، القاهرة، 1993.

45- السيد سلامة الخميسي، **الضبط الاجتماعي في المجتمع العربي من منظور تربوي**، ط2، مكتبة الرشد، الرياض.

46- سيد محمد دباغ بوعباد وآخرون، **لغتي الوظيفية، دليل المعلم**، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، طباعة وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2004.

47- عبد الحميد سيد أحمد منصور وآخرون، **التقويم التربوي**، دار الأمين، القاهرة، 1999.

48- عبد الله الرشدان، ونعيم الجعنيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق، عمان، 1994.

49- عبد المجيد سيد منصور، **دور الأسرة كأداة للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي**، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، 1987.

50- عبد المحسن عبد العزيز حمادة، **مدخل إلى أصول التربية**، ط4، جامعة الكويت، كلية التربية، 1995.

51- عبود راتب، نظريات **التربية في عصر التنوير الفرنسي**، ترجمة. عبد الله المجيدل، دار معد، دمشق، 1996.

52- عربي عقون، **مدخل إلى التقييم التربوي**، دار الهدى للطباعة و النشر، الجزائر، 2006.

53- على أحمد مدكور، **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، القاهرة ، 2001.

54- علي عيد فتوني، **البلاد العربية والتحديات التعليمية، الثقافة المعاصرة**، دار الفارابي، بيروت، .2007

55- عمر محمد التومي الشيباني، **التربية وتنمية المجتمع العربي**، دار الكتب الوطنية، ط2، طرابلس، .1999

56- العوجي مصطفى، **التربية المدنية كوسيلة للوقاية من الانحراف**، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض، 1985.

57- فؤاد سليمان قلادة، **الأهداف والمعايير التربوية، وأساليب التقويم**، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، .2005

58- فوزية دياب، **القيم والعادات الاجتماعية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1980.

59- قوته عادل عبد القادر، **الانتماء للوطن**، ط2، مكتبة العبيكان، الرياض، 2005.

60- كرومباخ. س، **صحة الأطفال النفسية، ودور المدرسة في حمايتها**، ترجمة: عبد الله المجيدل، دمشق، دار معد، 1995.

61- كوثر حسين كوجك، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، (نشر – توزيع - كتابة)، ط2، القاهرة، .2001

62- لطفي بركات أحمد، **القيم والتربية**، دار المريخ، الرياض، 1983.

63- محمد السيد محمد الزعبلاوي، **تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس**، مؤسسة الكتب الثقافية، ط 3، بيروت، لبنان، .1996

64- محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التـدريس بالكفـاءات**، شـركة الهـدى،ط2، الجزائر، .2004

65- محمد حسن العمايرة، **أصول التربية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعـة، عمان، .2000

66- محمد عبد الله سيدي، **الضبط الاجتماعي والجريمة**، مجلة الأمن والحياة، العـدد 17، .2007

67- محمد عطية الإبراشي، **روح التربية والتعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، .1993

68- محمد قربان نياز ملا، **التربية الوطنية**، مطبعة دار المنارة للنشر والتوزيـع، جـدة، .1991

69- محمد هشام الفالوقي، **بناء المنهاج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.

70- محمود عطا عقل، **النمو الإنساني الطفولة والمراهقة**، دا ر الخريجي للنشر والتوزيع، ط3، الرياض، 1996.

71- مراد زعيمي، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، .2006

72- مصطفى عبد القادر زيادة، وآخرون، **فصول في اجتماعيات التربية**، ط6، مكتبـة الرشد، الرياض، .2007

73- مصلح الصالح، **الضبط الاجتماعي**، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

74- ناصر، إبراهيم عبد الله، **المواطنة** ، مكتبة الرائد العلمية، عمان،الأردن، .2002

75- نبيل عبد الهادي، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل، الأردن، .2001

76- النجيحي محمد لبيب، **الأسس الاجتماعية للتربية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، .1978

77- الهادي محمد، **في أصول التربية، الأصول الثقافية للتربية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976.

78- وطفة علي أسعد، والراشد صالح أحمد، **التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربي**، الكويت، 1999.

79- يوسف القرضاوي، **الحلول المستوردة وكيف جنت علينا**، عالم الكتب،ط4، القاهرة، 2003.

2-**الموسوعات والقواميس:**

80- إبراهيم مصطفى مدكور وآخرون، **المعجم الوسيط**، ، مجمع اللغة العربية، ط 2، القاهرة، د.ت.

81- مجد الدين محمد يعقوب الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، ج 1، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، ط5، .1996

3-**الإصدارات:**

82- أبو الفتوح رضوان، **التربية المدنية**، جامعة الدول العربية، المؤتمر الثقافي الرابع،ط3، الإدارة الثقافية، القاهرة، .1987

83- جبهة التحرير الوطني، الميثاق الوطني، 1976.

84- حاجي فريد، **التدريس والتقويم بالكفاءات**، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي العدد 19 الجزائر ديسمبر .2005

85- عثمان فضيل، زعطوط عبد الرحمان، **الدليل المنهجي للتربية المدنية للطور الثالث من التعليم الأساسي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، .2000

86- المركز الوطني للوثائق التربوية، **الكفاءات**، موعدك التربوي، العدد 5، الجزائر، .2000

87- الملتقى الدولي الثاني المنظم بالتعاون مع قسمي علم النفس وعلم الاجتماع، **العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية**، العدد 1 جامعة محمد خيضر بسكرة ديسمبر 2005.

88- وزارة التربية والتكوين، **المقاربة بالكفايات في المدارس الابتدائية**، الوحدة التكوينية 1، 2، المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية، الجمهورية التونسية، جانفي 2004.

<u>4- الوثائق التربوية الرسمية:</u>

89- وزارة التربية الوطني، مديرية التعليم الأساسي، **منهاج التربية المدنية السنة الثانية من التعليم المتوسط**، الجزائر، ديسمبر 2003.

90- وزارة التربية الوطني، مديرية التعليم الأساسي، **منهاج التربية المدنية السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الجزائر، ديسمبر 2003.

91- وزارة التربية الوطني، **مناهج السنة الرابعة متوسط لجميع المواد**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003.

92- وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة لمنهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط**، المركز الوطني الوثائق التربوية، الجزائر، 2003.

93- وزارة التربية الوطنية، **كتاب التربية المدنية للسنة الأولى متوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004.

94- وزارة التربية الوطنية، **كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004.

95- وزارة التربية الوطنية، **كتاب التربية المدنية للسنة الثانية متوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004.

96- وزارة التربية الوطنية، **كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004.

5- المذكرات والرسائل الجامعية:

97- بدوي أحمد بشير، **منهج التربية الوطنية للمرحلة الثانوية العامة لجمهورية السودان الديمقراطية**، أطروحة جامعية، الجامعة الأمريكية، بيروت، رقم(T58 Ac2) ، 1973.

98- المجيدل عبد الله، **الاتجاهات الأساسية لديمقراطية التعليم في الوطن العربي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، أكاديمية العلوم التربوية الروسية، موسكو، 1991.

99- محمد صفوح الأخرس، **نموذج لإستراتيجية الضبط الاجتماعي في الدول العربية**، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 1997.

100- محمد معجب الحامد، **دور المؤسسات التربوية غير الرسمية في عملية الضبط الاجتماعي دراسة ميدانية**، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، الرياض، 2006.

6-المقالات والجرائد والمجلات:

101- أحمد الزبير، **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2007.

102- أبو حلاوة، كريم، **إعادة الاعتبار لمفهوم المجتمع المدني**، مجلة عالم الفكر، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج27، عدد3 جانفي، مارس، 1999.

103- أحمد بن دانية، **طرق التدريس للتلميذ**، مجلة الرواسي العدد الأول، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، 1991.

104- احمد صدقي الدجاني، **الثقافة العربية والإسلامية وتحديات العولمة**، مجلة الكلمة، بيروت، السنة الخامسة، العدد 18.

105- بوفولة بوخميس، مقال: **القيم في البرامج التربوية الجزائرية**، مجلة التربية، الجزائر، 2008.

106- جمال سند السويدي، **نحو إستراتيجية وطنية لتنمية قيم المواطنة والانتماء**، دراسة مقدمة إلى ندوة التربية وبناء المواطنة، 29-30 سبتمبر 2001م، كلية التربية، جامعة البحرين.

107- سلامه هذال السعيدان، **الانتماء بين المفهوم السليم والتصرف الذميم**، الرياض، مجلة الحرس الوطني، السنة الرابعة عشرة، العدد 138، 2007.

108- سيد ياسين، **في مفهوم العولمة** ، مجلة المستقبل العربي العدد 228، فيفري. 1998.

109- شكري إسماعيل، **إستراتيجية التدريس بالكفايات، الأسس المعرفية، والبلاغية**، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، سلسلة إنتاجات تربوية، الرباط، 2007.

110- عبد الرؤوف محمد بدوي ، **الضبط الاجتماعي والمقاومة في الأسرة والمدرسة دراسة تحليلية نقدية**، التربية المعاصرة، ع53 ، السنة 16، نوفمبر 1999.

111- عبد الرؤوف محمد بدوي ، **الضبط الاجتماعي والمقاومة في الأسرة والمدرسة دراسة تحليلية نقدية**، التربية المعاصرة، ع53 ، السنة 16، نوفمبر 1999.

112- عبد الله مجيدل، **التربية المدنية، دراسة في أزمة الانتماء والمواطنة في التربية العربية**، إصدارات جامعة دمشق، دمشق، 2008.

113- عبد المحسن عبد العزيز حمادة، **مدخل إلى أصول التربية**، ط4، جامعة الكويت، كلية التربية، 1995.

114- محمد أرزقي بركان، **المنظومة التربوية بين الواقع والطموح**، مجلة الرواسي، العدد الأول، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، 1991.

115- محمد الصالح جدي، **التربية في العالم الثالث المتخلف مأساة واقع، و ضبابية مستقبل**، المجلة الجزائرية للتربية، العدد02، مارس، الجزائر، 1995.

116- محمد عبد الله البكر، **تفعيل دور مؤسسات الضبط الاجتماعي في ظل التغيرات الاجتماعية الاقتصادية المعاصرة** ، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب . المجلد 16، العدد 32، 2001.

117- محي الدين عبد المنعم، **التربية بين القومية والعولمة**، مجلة كلية التربية، طنطا، العدد26، 1999.

118- مصطفى بن حبيلس، **كلمة العدد**، مجلة نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 47، السنة 2002.

119- مصطفى محمد حسنين، **الضبط الاجتماعي في الإسلام**، أضواء الشريعة، جمـــادى الأولى، الرياض، 1421.

120- نور الدين زمام وآخرون، **الخطاب التربوي للعولمة**، دفاتر مخير المسألة التربوية للعولمة، العدد الأول، سبتمبر 2005.

7-المعاهدات والمواثيق:

121- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، عالم الفكر، مج27، عدد يناير/ مارس، 1999.

122- إعلان القاهرة لحقوق الإنسان، صادر عن المؤتمر الإسلامي التاسع عشر لوزراء الخارجية المنعقد في القاهرة بجمهورية مصر العربية في الفترة من 31 يوليو إلى 4 أوت 1990.

ثانيا:المصادر والمراجع الأجنبية:

123- Astolfi Jean- Pierre,**Placer les élèves en situation problème**?PROBIO-REVUE,Vol 16, n°4,décembre 1993.

124- Clyde Klukhohn and others. **Personality in nature. Society. And Culture**, Alfred A. Knope, Twelfeth printing, New York, 1969.

125- De Vecchi Gerard, Carmona- Magnaldi Nicole Faire **vivre de véritables situations problèmes**, Hachette Education, paris, 2002.

126- J.Patrick John, **Global Trends in Civic Education for Democracy**, Eric Digest, Indiana University EDO-SO- January. 1997.

127- J.Patrick John., **Educaion for Engagement in Civil Society and Govemment**, Eric Digest, Indiana University EDO-SO-September, 1998.

128- Jonnaert (Philippe), **Compétences et sociocontructivisme un cadre théorique**, Ed.DeBoecck université, Bruxelles, 2002.

129- Partoune Christien, **la pédagogie par situation – problème**, Revue puzzle, CIFEN,UL, Québec, mai 2002.

130- Roegiers (Xavier), **Une pédagogie de l'intégration- Compétences et intégration des acquis l'enseignement**, De Boeck, paris, 2002.

131- Scallon Gerard, **L'évaluation formative des apprentissages** t2, PUL, Québec, 1988.

ثالثا-مواقع الانترنيت:

132- موقع: الديوان الوطني للإحصاء، (www.ons.dz)، إحصائيات سنة 2007

133- موقع: وزارة التربية الوطنية، (www.meducation.dz)، إحصائيات سنة 2007

134- موقع: ساحة المعرفة: -http://nb2.jeeran.com

135 - موقع فكر ونقد:http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net

136- موقع: www.Knol.com وحدة المعرفة.

137- موقع: www.diwanalarab.com مجلة أدبية فكرية ثقافية اجتماعية.

138- موقع: http://www.almualem.net/mogawi.html[/size]

139- موقع: http://www.unhchr.ch/udhr/lang/eng.htm

الملاحق

الملحق رقم ٠١ بطاقة تحليل محتوى كتاب التربية المدنية

الملحق رقم ٠٢ بطاقة شبكة الملاحظة

الملحق رقم ٠٣ الاستمارة

الملحق رقم ٠٤ قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

الملحق رقم ٠٥ : قائمة الجداول

الملحق رقم (01)
بطاقة تحليل محتوى كتاب التربية المدنية

حجم المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعي في مجموع السنوات الأربع:

عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعي في السنوات الأربع

البعد الاجتماعي	العدد
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	
بعد الضبط الاجتماعي	
بعد الانتماء الاجتماعي	
البعد الأخلاقي و الإنساني	
المجموع	

عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعي في كتاب السنة الأولى متوسط

البعد الاجتماعي	العدد
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	
بعد الضبط الاجتماعي	
بعد الانتماء الاجتماعي	
البعد الأخلاقي و الإنساني	
المجموع	

عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعي في كتاب السنة الثانية متوسط

البعد الاجتماعي	العدد
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	
بعد الضبط الاجتماعي	
بعد الانتماء الاجتماعي	
البعد الأخلاقي و الإنساني	
المجموع	

عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعي في كتاب السنة الثالثة متوسط

البعد الاجتماعي	العدد
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	
بعد الضبط الاجتماعي	
بعد الانتماء الاجتماعي	
البعد الأخلاقي و الإنساني	
المجموع	

عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعي في كتاب السنة الرابعة متوسط

البعد الاجتماعي	العدد
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي	
بعد الضبط الاجتماعي	
بعد الانتماء الاجتماعي	
البعد الأخلاقي و الإنساني	
المجموع	

حجم المضامين الاجتماعية المعبرة عن الأبعاد الاجتماعية في كل سنة:

السنة	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
الأولى متوسط				
الثانية متوسط				
الثالثة متوسط				
الرابعة متوسط				

مجالات التعبير عن الأبعاد الاجتماعية : بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي.

المجال	عدد المضامين الاجتماعية
عمليات التفاعل الاجتماعي الايجابية	
عمليات التفاعل الاجتماعي الهلامية	
عمليات التفاعل الاجتماعية السلبية	
مفاهيم التماسك الاجتماعي	

بعد الضبط الاجتماعي

المجال	عدد المضامين الاجتماعية
احترام القوانين و المؤسسات والأشخاص	
احترام العادات و التقاليد والقيم والمعايير الاجتماعية	
حضور الرقيب الاجتماعي	
احترام النظام العام	

الانتماء الاجتماعي

المجال	عدد المضامين الاجتماعية
الانتماء الاجتماعي	
الانتماء الحضاري	
التعامل مع الآخر	
الشعور بالمسؤولية الجماعية	
حقوق المواطن	

البعد الأخلاقي والإنساني

المجال	عدد المضامين الاجتماعية
التمسك بالأخلاق الحميدة	
نبذ الأخلاق السيئة	
احترام مبادئ الإنسانية	

طبيعة المضامين الاجتماعية من ناحية عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن كل بعد:

طبيعة المضامين الاجتماعية	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
مضامين ذات طبيعة عملية سلوكية بحتة (تعاليم)				
مضامين ذات طبيعة خبرية تتضمن معلومة				
مضامين ذات طبيعة فكرية فلسفة قيمية				

طبيعة المضامين الاجتماعية بالنسبة لكل سنة

طبيعة المضامين الاجتماعية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
مضامين ذات طبيعة عملية سلوكية بحتة				
مضامين ذات طبيعة خبرية تتضمن معلومة				
مضامين ذات طبيعة فكرية فلسفة قيمية				

<u>أساليب التوضيح و الشرح و التبسيط </u><u>في كل بعد اجتماعي</u>

البعد الاجتماعي	مجموع المضامين	المضامين المشروحة		المضامين غير المشروحة	
	عدد المضامين	العدد	النسبة	العدد	النسبة
البعد الأول					
البعد الثاني					
البعد الثالث					
البعد الرابع					

<u>أساليب التوضيح و الشرح و التبسيط </u><u>في كل سنة</u>

البعد الاجتماعي	مجموع المضامين	المضامين المشروحة		المضامين غير المشروحة	
	عدد المضامين	العدد	النسبة	العدد	النسبة
السنة الأولى					
السنة الثانية					
السنة الثالثة					
السنة الرابعة					

يبين أنواع الأساليب المعتمد في توضيح و شرح و تبسيط مجموع الأبعاد الأربع

الأسلوب المعتمد في الشرح	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
القصة				
الإعادة والتكرار				
الأمثلة				
الصور				
المخططات والجداول				
التلخيص				

يبين أنواع الأساليب المعتمد في توضيح و شرح و تبسيط مجموع السنوات الأربع

الأسلوب المعتمد في الشرح	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
القصة				
الإعادة والتكرار				
الأمثلة				
الصور				
المخططات والجداول				
التلخيص				

المضامين الاجتماعية التي سيقت مع الاستشهاد والتي يتم الاستشهاد عليها في كل بعد

	مجموع المضامين	المضامين مع الاستشهادات		المضامين من غير الاستشهادات	
	عدد المضامين	العدد	النسبة	العدد	النسبة
البعد الأول					
البعد الثاني					
البعد الثالث					
البعد الرابع					

المضامين الاجتماعية التي سيقت مع الاستشهاد والتي يتم الاستشهاد عليها في كل سنة

	مجموع المضامين	المضامين مع الاستشهادات		المضامين من غير الاستشهادات	
	عدد المضامين	العدد	النسبة	العدد	النسبة
السنة الأولى					
السنة الثانية					
السنة الثالثة					
السنة الرابعة					

استخدام أنواع الاستشهادات في كتب التربية المدنية للأبعاد الأربع

نوعية الاستشهاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
آيات				
أحاديث نبوية				
القوانين والدستور				
المبادئ الإنسانية				
حكم وعرف وعادة				
شعر وأقوال فلاسفة ومفكرين وعظماء				

استخدام أنواع الاستشهادات في كتب التربية المدنية للسنوات الأربع

نوعية الاستشهاد	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
آيات				
أحاديث نبوية				
القوانين والدستور				
المبادئ الإنسانية				
حكم وعرف وعادة				
شعر وأقوال فلاسفة ومفكرين وعظماء				

القصدية والمباشرتية: المضامين المباشرة و غير المباشرة المعبرة عن البعد الاجتماعي

البعد الاجتماعي	مجموع المضامين	مضامين مباشرة	مضامين غير مباشرة (في السياق)
بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي			
بعد الضبط الاجتماعي			
بعد الانتماء الاجتماعي			
البعد الأخلاقي و الإنساني			

مستوى المباشراتية والقصدية حسب السنة

البعد الاجتماعي	مجموع المضامين	مضامين مباشرة	مضامين غير مباشرة (في السياق)
السنة الأولى متوسط			
السنة الثانية متوسط			
السنة الثالثة متوسط			
السنة الرابعة متوسط			

ملحق رقم (02)
بطاقة شبكة الملاحظة

المتوسطة:...التاريخ:.......................................
القسم:... التوقيت:.......................................
المجال التعليمي:...................................الوحدة
التعليمية:...................................الكفاءات المستهدفة:..............................

1- مدى إحاطة الأستاذ بالجوانب الثلاث للكفاءة عند تقديم الدروس(المعرفي، الأدائي، ألإنجازي).

الأنواع	العناصر	متوفر	غير متوفر
الكفاءة المعرفية	استكشاف الموضوع والتعرف على أبعاده		
	التعرف على المعلومات والحقائق المتعلقة بالموضوع		
	القدرة على استخدام أدوات المعرفة المتعلقة بالموضوع		
	معرفة طرائق استخدام هذا الموضوع في الميادين العلمية		
	يتم ربط المعارف التعليمية المتعلقة بالموضوع بالحياة المعاشة		
كفاءة الأداء	يتم العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية		
	يتم توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهن على كفاءته		
	يركز على المؤشرات المساعدة على الوصول إلى الكفاءة الاجتماعية		
	يطلب من التلاميذ إعطاء أمثلة عن مشكلات اجتماعية مماثلة		
كفاءة الإنجاز	يشرح الأستاذ طريقة إنجاز عمل مشابه للكفاءة المستهدفة		
	يركز الأستاذ على الجوانب السلوكية في الإنجاز		
	يطلب من التلميذ إنجاز عمل مشابه للكفاءة المستهدفة		
	يعمل الأستاذ على تنبيه التلاميذ للأخطاء في الانجاز		

2- مدى استخدام الأستاذ للوضعيات التعليمية المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات

الأنواع	العناصر	متوفر	غير متوفر
وضعية التعلم الإدماجي	يتم إدماج عناصر الكفاءة الواحدة (معرفية، أداء، إنجاز) (كفاءة قاعدية)		
	يتم إدماج كفاءات المادة الواحدة (كفاءة مرحلية)		
	يتم إماج كفاءات المواد ضمن المجال الواحد (كفاءةختامية)		
	يتم إدماج كفاءات المجالات المختلفة (كفاءة مستعرضة)		
وضعية التعلم الآلي	تحديد التعلمات المراد اتقانها		
	تدريب التلميذ على آلية استخدام مختلف المكتسبات السابقة لإتقان تلك التعلمات		
	تعويد التلميذ على استخدام أسلوبه الخاص في اكتساب الكفاءة		
وضعية التعلم الاستكشافي	طرح قضايا جديدة لاستثارة حب المعرفة والاستكشاف عند التلميذ		
	اكتشاف وابداع آليات جديدة لحل القضية المطروحة غير التي تعود عليها التلميذ		
	إعطاء التلاميذ وقتاً كافياً عند ممارسة الاكتشاف		
	تعميم هذه الآليات لحل قضايا أخرى مشابهة		

3- مدى استخدام الأستاذ للأساليب التعليمية المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات

الأنواع	العناصر	متوفر	غير متوفر
أسلوب التعلم بحل المشكلة	أثار مشكلة اجتماعية من خلال مسألة ذات صلة بخبرات التلميذ		
	تحليل المعطيات وتحديد المشكلة من قبل التلميذ		
	استخدام المكتسبات والكفاءات السابقة لإقتراح الحلول		
	مناقشة حلول المشكلة ومدى صلاحيتها		
	يكتشف التلميذ مكامن الضعف في مكتسباته التي أوصلته لتلك الحلول		
	يقترح التلميذ حلولا وفقا للمعطيات الجديدة		
	يكتسب التلميذ تعلمات وتصورات جديدة ويصحح التصورات القبلية.		
أسلوب التعلم التعاوني	تشكيل المجموعات بطريقة مناسبة		
	تكليف المجموعة بحل إشكالية معينة وتوزيع المهام على أفراد المجموعة		
	هناك تفاعل وتبادل للمعارف بين التلاميذ		
	هل التلاميذ يشعرون بالمسؤولية نحو نفسه والآخرين		
أسلوب التعلم بالمشروع	تحديد مشروع يكلف به التلاميذ		
	تحديد الوضعيات التي يرتكز عليها كل فعل تعلمي		
	هيكلة التعلمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة		
	استثمار السيرورات بشكل فعال، كي تتحقق التعلمات المطلوبة		
أسلوب التعلم الإستراتيجي	هناك توظيف للمكتسبات القبلية في بناء معارف جديدة		
	هناك اكتشاف للعلاقات بين المفاهيم وتعميق الفهم		
	هناك تدرج في اكتساب التعلمات من العام إلى الخاص ومن السهل إلى المعقد		
	هناك مفاضلة عند التلميذ بين الاستراتيجيات المختلفة الأسهل والأنجع		

4- مدى اعتماد الأستاذ على أنواع التقويم المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات

أنواع التقويم	العناصر	متوفر	غير متوفر
التقويم القبلي الأولي أو التمهيدي	التعرف على المكتسبات القبلية للتلاميذ		
	التعرف على مشكلات اكتسابهم للكفاءات البدائية		
	التعرف على مدى قدرة التلاميذ على توظيف المكتسبات في بناء معارف جديدية		
	توزيع التلاميذ إلى مجموعة من المستويات		
التقويم التشخيصي	التعرف على مدى مناسبة وضع المتعلم في صف معين		
	اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم		
	تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها التلميذ		
	بناء إستراتيجية لمعالجة مشكلات التعلم التي يعانيها التلميذ		
التقويم التكويني البنائي التتبعي	مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها		
	تعريف المتعلم بنتائج تعلمه ، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه		
	إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه		
	وضع برنامج للتعليم العلاجي ، وتحديد منطلقات حصص التقوية		
التقويم الختامي	تحديد معايير ومؤشرات للحكم على الكفاءات الختامية للتلميذ		
	بناء اختبارات مناسبة للحكم على كفاءات التلاميذ		
	تحديد درجة تحقيق التلاميذ للكفاءات الختامية المستهدفة.		
	تحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ		
	بناء إستراتيجية لمعالجة مشكلات التعلم التي يعانيها التلميذ		

5- سير الحصص الدراسية

الأنواع	العناصر	متوفر	غير متوفر
دور التلاميذ	التلاميذ أحرار في التعبير عن أفكارهم		
	التلاميذ يتجاوبون مع الأستاذ		
	مشاركة التلاميذ ايجابية		
	التلاميذ لا يخشون الخطأ		
	التلاميذ يمتلكون دافعية للتعلم أكثر		
	التلاميذ ينتبهون لتوجيهات الأستاذ		
	التلاميذ يجلسون بشكل مناسب		
	عدد التلاميذ مناسب		
دور الأستاذ	يشجع التلاميذ على المشاركة		
	يستخدم أساليب مثيرة للإنتباه		
	يطرح أسئلة تثير تفكير التلاميذ		
	يصحح الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ		
	يعتمد على الالقاء بشكل كبير		
	يمزج بين الالقاء والحوار		
	تشجيع الطلاب للتعبير عن أفكارهم،وتقبل آراء الآخرين		
	توزيع المهام على الطلاب		
	تشجيع الطلاب على توليد أفكار جديدة		
	يتواصل مع التلاميذ		
	يحثهم على النقد		
	يحثهم على الإبداع		
	يحثهم على الاكتشاف والبحث		
	يعد الأدوات المناسبة للدرس		
	يعطي لطلاب وقتاً كافياً لممارسة التفكير إعطاء الطلاب وقتاً كافياً لممارسة التفكير		
	متحكم في القسم		
	يمتلك مهارة إثارة الدافعية لدى الطالب		
	صوته منخفض أو غير الواضح		
الوسائل المستخدمة	استغل السبورة بشكل جيد		
	استخدم أدوات أخرى ساعدت في فهم التلاميذ		
	أعد مذكرة الدرس		
	إدارة الوقت بشكل مناسب		
	تفعيل مصادر التعلم (برنامج حاسوبي، فلم تعليمي، موقع، ...)		
	تجهيز الأدوات والوسائل المناسبة		
	تنويع الوسائل التعليمية المناسبة للدرس لإيصال المعلومة بطريقة أفضل و أسرع.		
	تشكيل غرفة الفصل بالشكل المناسب لعملية التعلم.		

6- مدى التزام الأستاذ بمراحل انجاز الدرس وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات

المراحل	العناصر	متوفر	غير متوفر
مرحلة الانطلاق	تشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ		
	مراجعة الدرس السابق لربطه بموضوع الدرس الجديد		
	التهيئة والتمهيد للدرس		
	التحكم في الوقت بشكل مناسب		
مرحلة بناء التعلمات	يراعي التسلسل والترابط المنطقي بين عناصر الدرس		
	يقدم بعض التعريفات		
	يحدد بعض المفاهيم ذات العلاقة المباشرة بالموضوع		
	يوضح الأفكار		
	يشرح المفردات الصعبة		
	يعطي أمثلة		
	يقسم الموضوع إلى عناصر		
	يحلل الدرس إلى أفكار		
	يجمع الأفكار والعناصر الرئيسية للموضوع		
	تدرج المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل		
	يطرح أسئلة تتناول التحليل والتركيب والتقويم		
	يشجيع التلاميذ على التفكير التأملي		
مرحلة الاستثمار والتوظيف	مناقشة أفكار الدرس أو حلول المشكلة		
	التلخيص واستخلاص النتائج		
	تعميم النتائج والخبرات		
	طرح أسئلة		
	تقديم التغذية الراجعة		

الملحق رقم (03)
الاستمارة

أستاذي الكريم، أستاذتي الكريمة:

في إطار إتمام رسالة الدكتوراه الموسومة (الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات)، نعرض على سيادتكم هذه الاستمارة ونرجو عدم ترك أي فقرة بدون إجابة و ذلك بوضع علامة (×) في المكان المناسب.

ملاحظة:

نطلب منكم الإجابة بكل صدق وعن قناعة مع العلم أن هذه المعلومات ستستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

ولكم منا جزيل الشكر و التقدير.

أسئلة حول المعلومات الشخصية:

ــ الجنس: مذكر ☐ مؤنث ☐

ــ السن:..............................

ــ المستوى الدراسي: ثانوي ☐ جامعي ☐ أخرى أذكرها:...........

ــ مدة الخبرة المهنية في مجال التدريس:..................................

ــ عدد التربصات التكوينية التي استفدت منها وفق المقاربة بالكفاءات:

تربص واحد ☐ تربصين ☐ ثلاثة تربصات ☐ أكثر أذكرها........

ــ عدد الملتقيات التكوينية التي حضرتها وفق المقاربة بالكفاءات:

ملتقى واحد ☐ ملتقيين ☐ ثلاثة ملتقيات ☐ أكثر أذكرها........

ــ اسم المتوسطة:.........................

المحور الأول: جوانب الكفاءة.

ما هي الجوانب التي تعتقد أنها مهمة من للكفاءة (معرفي، أدائي، انجازي)؟

المعرفي ☐ الأدائي ☐ الإنجازي ☐

هل تعرف هذه المفاهيم التعليمية؟

الكفاءات القاعدية ☐ الكفاءة المرحلية ☐ الكفاءة الختامية ☐

المحور الثاني: الوضعيات التعليمية التعلمية.

☐ ☐ ☐

هل تعد درسك معتمدا على وضعية معينة؟ نعم لا لا أدري

أي الوضعيات تفضل؟

الإدماجي ☐ الآلي ☐ الاستكشافي ☐

أي الوضعيات أسهل بالنسبة إليك؟

الإدماجي ☐ الآلي ☐ الاستكشافي ☐

أي الوضعيات تراه مجديا أكثر بالنسبة للتلميذ؟

الإدماجي ☐ الآلي ☐ الاستكشافي ☐

إذا كنت تركز على وضعية واحد لماذا؟

لأني متعود عليها ☐ أعتقد أنها أسهل ☐ أعتقد أنها أجدى ☐ لا أدري ☐

المحور الثالث: الأساليب التعليمية التعلمية.

هل تعتمد على أسلوب معين عند تقديم الدرس؟ نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

أي الأساليب تعتقد أنه أجدى بالنسبة للتلاميذ

حل المشكلات ☐ التعاوني ☐ المشروع ☐ الإستراتيجي ☐

أي الأساليب تفضل؟

حل المشكلات ☐ التعاوني ☐ المشروع ☐ الإستراتيجي ☐

أي الأساليب أسهل بالنسبة إليك؟

حل المشكلات ☐ التعاوني ☐ المشروع ☐ الإستراتيجي ☐

أي الأساليب تراه يتلاءم مع عمر التلميذ أكثر؟

حل المشكلات ☐ التعاوني ☐ المشروع ☐ الإستراتيجي ☐

أي الأساليب تراه عملي أكثر في العملية التعليمية التعلمية؟

حل المشكلات ☐ التعاوني ☐ المشروع ☐ الإستراتيجي ☐

المحور الرابع: أنواع التقويم

هل تقوم بالتقويم في كل؟ حصة ☐ محور ☐ مجال تعليمي ☐ ثلاثي ☐

هل تعرف هذه الأنواع من التقويم؟

تشخيصي ☐ تكويني ☐ الختامي ☐

أي الأنواع أنت على دراية بإجراءات تطبيقه؟

تشخيصي ☐ تكويني ☐ الختامي ☐

أي الأنواع تراه مجدي؟

تشخيصي ☐ تكويني ☐ الختامي ☐

أي الأنواع تراه سهل التطبيق؟

تشخيصي ☐ تكويني ☐ الختامي ☐

ما هي الفائدة من التقويم في رأيك؟

تحديد المنتقلين ☐ تحديد مكامن الضعف لدى التلاميذ ☐

بناء برامج علاجية للتلميذ ☐ تصنيف التلاميذ من ناحية التحصيل ☐

المحور الخامس: سير الحصة.

هل تعتقد أن الزمن المخصص للدروس كافي؟ نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

أي الطرق تراه أجدى في العملية التعليمية؟

الإلقائية ☐ الحوارية ☐ المزج بين الطريقتين ☐

هل تعتقد أن تنويع الوسائل مهم؟ نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

هل يؤثر الاكتظاظ سلبا على سير الدروس؟ نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

المحور السادس:مراحل تقديم الدرس

هل تعرف المراحل الأساسية لتقديم الدرس؟ نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

هل تعرف الهدف من كل مرحلة؟ نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

هل تعرف الزمن المخصص لكل مرحلة؟ نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

هل تعرف إجراءات تطبيق كل مرحلة؟ نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

المحور السابع: آراء الأساتذة

الرقم	العبـــــــــــــــــــارات	نعم	لا
1	أطالع كل ما كتب عن هذه الإستراتجية		
2	أفضل طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفـــاءات علـــى الطـــرق الأخرى.		
3	المقاربة بالكفاءات ضرورة حتمية تقتضيها تغيرات العصر.		
4	إستراتيجية التدريس بالكفاءات قد تزيد مـــن رغبـــة المتعلمـــين للدراسة.		
5	إستراتيجية التدريس بالكفاءات إستراتيجية هادفة.		
6	إستراتيجية التدريس بالكفاءات إستراتيجية مفيدة في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية.		
7	أرى بأن المحتوى يتسم بغموض المقررات الدراسية.		
8	إستراتيجية التدريس بالكفاءات غير واضحة بالنسبة لي.		
9	أواجه صعوبات عند إلقائي لدرس وفق المقاربة بالكفاءات.		
10	نقص الأدوات و الوسائل يجعلني غير قادر على تطبيق المقاربـــة بالكفاءات.		

الملحق رقم (04)

قائمة بأسماء المحكيمين لبطاقة تحليل المحتوى و شبكة الملاحظة والاستبيان

الرقم	اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	دبلة عبد العالي	أستاذ التعليم العالي	علم الاجتماع	جامعة بسكرة
02	برقوق عبد الرحمان	أستاذ التعليم العالي	علم الاجتماع	جامعة بسكرة
03	حسان الجيلاني	أستاذ محاضر أ	علم الاجتماع	جامعة بسكرة
04	سعد الله الطاهر	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	م.ج.الوادي

الملحق رقم 05
قائمة الجداول

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

إن إعداد الفرد للحياة السليمة المنسجمة مع المجتمع يعتبر من المهام الأساسية للمنظومــة التربوية، ولا شك أن إعداد الفرد بهذا المعنى يتطلب من القائمين على البرامج التعليمية، التفكير في صيغة لتضمين كافة الأبعاد الاجتماعية الكفيلة بإعداد الفرد الكفء في ميــدان العمل، القادر على حل مشكلاته وعلى التفاعل الايجابي مع الآخرين والنجاح في الحيــاة في كافة المراحل التعليمية، من الابتدائي وحتى التعليم الجامعي.

وضمن هذا السياق يأتي الإصلاح الجديد المعتمد على إستراتيجية التدريس عــن طريــق مقاربة الكفاءات، لتحقيق هدف إيصال التلاميذ إلى جملة من الكفاءات الاجتماعية الشاملة، وذلك بتجديد المنهاج التعليمي لمادة التربية المدنية (باعتبارها المادة الأساسية المنوط بهــا ترسيخ الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ) وإعادة صياغتها مــن جديــد، بشكل يتلاءم مع متطلبات العصر، ومقتضيات العملية التعليميــة واســتعدادات الأســاتذة والأهداف المرجوة من هذه العملية، ولقد تجلى ذلك في تجديد المحتوى العلمي للكتــاب المدرسي، في جميع المواد ومن بينها مادة التربية المدنية، حيث من المفتــرض حســب الأهداف الجديدة لهذه المادة أن يزيد حجم الجرعة الاجتماعية المقدمة للتلاميذ.

ولأن المحتوى وحده لا يكفي فقد تم أيضا تبعا لذلك تعديل الطرائق ومنهجيات التــدريس وفق ما تتطلبه فلسفة هذه الإستراتيجية وإجراءات تطبيقها، فتغيرت المفاهيم من الهــدف التعليمي إلى الكفاءة بأنواعها (المعرفية، الأدائية، الانجازية)، كمــا تغيــرت الأســاليب التعليمية، والوضعيات التعلمية، وظهرت أنواع مستحدثة من التقويم، كما أن الإجــراءات العملية لتقديم الحصص الدراسة عدّلت لتتلاءم مع فلسفة هذه الإستراتيجية، الهادفة أساسا إلى إيصال التلميذ إلى أعلى درجات الكفاءة سواء في جانبها المعرفي، أو الاجتماعي.

الآن وبعد مرور سبع مواسم دراسية من تطبيق هذه الإســتراتيجية الجديــدة، يمكننــا أن نطرح التساؤل التالي:

هل أن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من خــلال طرائــق وأســاليب التدريس التي استحدثتها، ومن خلال محتويات المنهاج (التي تتماشى مع هــذه الطرائــق

الجديدة وكذلك مع مستجدات العصر)، هل هذه الإستراتيجية الجديدة تعمل على ترسيخ الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلميذ.

ولكي نجيب عن هذا السؤال فقد استخدمنا ثلاث أدوات أساسية لجمع البيانات:

أولا: شبكة الملاحظة حول طرائق وأساليب التدريس، داخل الفصول الدراسية. وذلك للحكم على العناصر الثلاث للعملية التعليمية (المعلم، التلميذ، الطريقة).

ثانيا: استخدمنا تحليل محتوى الكتب الرسمية الأربعة، لمادة التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، وذلك للتعرف على الأبعاد الاجتماعية التي ركز عليها منهاج هذه المادة، من ناحية عدد المضامين الاجتماعية المعبرة عن هذه الأبعاد في كل كتاب، ومن ناحية طبيعة هذه المضامين، والمجالات الاجتماعية التي عبرت عنها هذه الأبعاد، ومن ناحية وسائل الشرح والتوضيح، ونوعية الاستشهادات والمرجعيات التي اعتمد عليها كل كتاب لترسيخ هذه الأبعاد.

ثالثا: استخدمنا أداة الاستمارة للتعرّف على اتجاهات الأساتذة نحو هذه الإستراتيجية والتعرّف على دور الأستاذ في الحصص الدراسية، والوسائل التعليمية التي يستخدمها، ومدى التزامه بالمراحل النموذجية لتقديم الدروس.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1- إن المضامين الاجتماعية التي احتواها منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، لم تعبر بالقدر الكافي عن الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري، خاصة بعد التفاعل الاجتماعي الايجابي والبعد الأخلاقي والإنساني، بينما أولت هذه الإستراتيجية أهمية بالغة لبعد الانتماء الاجتماعي وبعد الضبط الاجتماعي.

2- لقد تبين من خلال الدراسة أن الجانب الوحيد من جوانب الكفاءات الاجتماعية الذي أخذ بعين الاعتبار هو الجانب المعرفي في حين أهمل الجانب الأدائي وجانب الكفاءة الانجازية مما يتناقض مع مفهوم الكفاءة الشاملة المعتمد عليه في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات.

3- لم تكن الوضعيات التعليمية التعلمية المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، بالتنوع والعدد الذي يسمح للتلميذ بالوصول إلى الكفاءات الاجتماعية

المستهدفة، إذ أن غالبية الأساتذة ما زالوا يعتمدون على وضعيات التعليم التقليدية التي تعوّدوا على استخدامها من الإستراتيجيات السابقة؟

4- لقد ظهر لنا من خلال هذه الدراسة عدم التوازن في استخدام الأساليب التعلمية فقد أهملت بعض الأساليب: (أسلوب التعلم التعاوني، أسلوب حل المشكلات، أسلوب التعلم بالمشروع) وتم الاعتماد شبه الكلي على بعض الأساليب الأخرى (أسلوب التعلم الإستراتيجي)، ولا شك أن هذا الإهمال الذي يتنافى مع أدبيات هذه الإستراتيجية له انعكاساته السيئة على التعلمات الاجتماعية الختامية للتلميذ.

5- معظم الأساتذة يركزون على التقويم النهائي (الختامي) مهملين النوعين الآخرين (التمهيدي، التكويني)، لاعتقاد الكثير منهم أن دور التقويم ينحصر في تحديد التلاميذ المنتقلين، ومنحهم علامات لترتيبهم.

6- كما توصلت الدراسة إلى أن العديد من الأساتذة لا يقدمون دروسهم وفقا للمراحل النموذجية لتقديم الدروس فالعديد منهم لا يعرف هذه المراحل، أو ليسوا على دراية بإجراءات تطبيقها، أو لا يرون جدوى من تطبيقها، كما أن الأساتذة يهملون العديد من العناصر الخاصة بدورهم في تنشيط الحصص الدراسية، وكذا استخدام الوسائل التعليمية التي تتماشى مع هذه الإستراتيجية.

في الأخير يمكن القول أن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، من ناحية المضامين الاجتماعية التي تقدمها للتلاميذ، ومن ناحية طرائق التدريس التي استحدثتها، وكذلك من ناحية اتجاهات الأساتذة نحوها لا ترسخ الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ.

Résumé

La préparation de l'individu à une vie saine en harmonie avec la société est l'une des missions essentielles du système éducatif. Ainsi atteindre le but nécessite de la part des élaborateurs des programmes d'enseignement de penser à la formulation qui intègrera l'ensemble des dimensions sociales susceptibles d'aboutir à l'individu compétent sur le plan du travail, capable de solutionner ses problèmes, prêt à l'interaction positive avec les autres et enfin apte à réussir dans la vie à tous les niveaux d'enseignement du primaire aux études universitaires.

C'est dans ce contexte qu'intervient la nouvelle reforme qui repose sur la stratégie d'enseignement: "L'approche par les compétences". Pour faire parvenir les élèves à un ensemble de compétences sociales générales. Et ce par le renouvellement de la méthode d'enseignement pour la matière d'éducation civique. (considérée comme essentielle chargée d'ancrer les dimensions de la société algérienne chez les élèves). Aussi, sa nouvelle formulation, de façon à conformer aux besoins de l'heure, aux exigences de l'intervention d'enseignement, aux dispositions des enseignants et des buts à atteindre par cette action.

Tout cela apparait dans le renouvellement du contenu scientifique du manuel scolaire pour toutes les matières dont l'éducation civique, pour laquelle il est supposé selon les nouveaux objectifs concernant cette matière, l'augmentation du volume – volet social- présenté à l'élève.

Comme l'action sur les contenus s'avère insuffisante, il a été question aussi d'un remaniement sur le plan des procès et des techniques pédagogiques, comme l'exigée la philosophie de cette stratégie et ses modalités d'application.

Ces notions changent : du but d'enseignement à la compétence sur les plans (connaissance – prestation – réalisation).

Les méthodes d'enseignement sont également changées; de même les situations d'enseignement sont apparues aussi de nouvelles manières d'évaluation.

Les démarches pratiques concernant le déroulement des séances ont vu des changements afin d'être adaptées à la philosophie de cette stratégie, ayant pour objectif de faire parvenir l'élève au plus haut niveau de la compétence aussi bien sur le plan de la connaissance que sur le plan social.

Maintenant, après sept années scolaires écoulées, avec cette nouvelle stratégie, nous sommes de droit de nous poser cette question: Est-ce que cette stratégie reposant sur "l'approche par les compétences" avec les procédés et les méthodes d'enseignement qu'elle a crée et selon les nouveaux contenus des programmes (qui s'adaptant aussi bien aux procédés et méthodes qu'aux exigences de l'heure) a contribué à l'ancrage des divers dimensions sociales de la société algérienne chez l'apprenant.

Pour répondre à cette question; nous avons utilisé trois techniques de base pour collecter les informations.

Premièrement: technique d'observation sur les procédés et les méthodes d'enseignement, à l'intérieur de salles de classe pour pouvoir juger les éléments de l'opération (enseignant – enseigné - méthode).

Deuxièmement: Nous avons procédé à l'analyse des contenues des quatre livres conformes aux programmes officiels pour la matière d'éducation civil dans l'enseignement moyen (1ère, 2ème, 3ème et 4ème année), et ce pour prendre connaissance des dimensions sociales sur les quelles s'est axé la méthode pour cette matière, du point de vue nombre de notions et domaines sociaux tranchés par celles-ci, aussi sur le plan des moyens d'explication et d'éclaircissement et enfin sur la qualité des supports et des documentations sur les quels repose chaque livre pour fixer les dimensions.

Troisièmement: Nous avons également utilisée "le Questionnaire" pour découvrir les tendances des enseignants vers cette stratégie et connaitre le rôle de celui-ci durant les séances concernés; les moyens didactiques qu'il utilise et le niveau de son engagement pour le respect des étapes modèles pour présenter les leçons.

Cette étude a abouti aux résultats suivants:

1- Les notions sociales contenues dans les programmes de l'éducation civique et conçues selon la stratégie d'enseignement de "l'approche par les compétences" n'expriment pas de façon suffisante les dimensions sociales de la société algérienne surtout celle de l'interaction positive, ainsi que la dimension morale et humaine. Par contre cette stratégie a accordé une importance exagérée à la dimension : appartenance sociale et régularisation sociale.
2- Il s'avéré d'après cette étude que le seul cote concernant les compétences sociales qui a été pris en considération fut celui de la connaissance alors que les cotés prestation et réalisation ont été négligés. Ce qui se contredit avec la notion de compétence générale préconisée dans cette stratégie en question.
3- Les situations d'enseignement préconisées dans cette stratégie d'enseignement de "l'approche par les compétences" ne sont donc pas assez variées ou encore suffisantes en nombre pour permettre à l'apprenant d'aboutir aux compétences sociales visées. Les enseignants pour la majorité, utilisent encore des situations traditionnelles qu'ils sont habitués à mettre en pratique selon d'anciennes stratégies.
4- Il nous semble toujours selon cette même étude qu'il y a un déséquilibre dans l'utilisation des méthodes d'enseignement dont bon nombre ont été négligés. (méthode d'enseignement coopératif, méthode de résolution des problèmes, traitement de l'erreur, méthode d'enseignement par projet). On assiste à un appui presque total sur d'autres méthodes (dont celui de l'apprentissage stratégique). Sans doute cette négligence qui est en contradiction avec les règles de cette stratégie va avoir une mauvaise répercussion sur les acquis sociaux finals de l'apprenant.

5- La majorité des enseignants s'appuient sur l'évaluation finale négligeant les deux autres sortes d'évaluation (préventive et formative), pendant que le rôle de l'évaluation se limite à designer les élèves aptes à passer dans la classe supérieure en leur attribuant des notes qui permettent leur classement.
6- Pour conclure, nous pouvons dire que la stratégie d'enseignement reposant sur "l'approche par les compétences", sur le plan des notions sociales présentées aux apprenants ou sur celui des procédés d'enseignement dont elle a suscité la mise en place ainsi que sur le plan du manque d'intérêt des enseignants ne peut guerre permettre la fixation des dimensions sociales de la société algérienne.

Abstract

As a matter of fact , bringing important members to society is considered the sole priority of educational institutions . For that reasons , education decision makers have to think of a formula in which a pupil is taught to be successful fighting his daily life challenges and being effective among his community .These finalities are embedded in school programs of all stages .
In such context , Algeria has adopted important educational reforms based on skills and aiming to equip pupils during early ages with various social skills . The idea is demonstrated practically through introducing civil education considered the best source to enhance and update social values .
To do so ,Algeria has claimed numerous reforms related to teaching programs and methods .These reforms aim at bringing a pupil academically and socially qualified to solve his own problems and coexist with the society he lives in .
After 7 years adopting such new strategy , we may raise the following questions :
Does the strategy of teaching through skills succeed to bring qualified pupils ?
To answer the above question , we used three means to gather arguments :

1- Remark- committees entitled to study and decide about efficiency of the strategy and its relation to the elements of teaching operation : Teacher , pupil and methods .
2- Analysis of contents of four official programs of civil education designed for pupils of complementary schools . This analysis aims at the social finalities the program focuses on in terms of social values , explanation methods and type of arguments to support above values.
3- A data sheet form to be filled by Teachers . This form allows us know their position towards the strategy and their role during the course of training . It also enables us get an idea about their commitments to the typical application of the strategy .

We finally concluded that :

A- the social values embedded in the program of civil education claimed by Algeria focusing on skills fails short to express the social behaviors of Algerian society in its social creativity ,moral and human aspects . It focused on mere belonging to society only and being committed to its discipline .
B- We also concluded that the strategy of teaching through skills focused on theoretical knowledge ,but completely neglected performance and qualification . An idea that is quite different from "entire qualification approach" adopted by the theory of teaching through skills

C- There were not diverse positions and attitudes on the part of teachers towards the new approach . A situation that does not qualify pupils discover their skills and develop them .

D- We also came to the idea that there was a clear imbalance in using the teaching methods . They neglected cooperation teaching methods , problem solving methods ,project teaching methods . This situation will for sure have its long term effects on pupils behaviors.

E- Most of the teachers are making their evaluation decisions on final exams only . They are neglecting preliminary and during course evaluation tests . They are highly convinced that their role is only to determine successful pupils and to offer them grades accordingly .

F- Our study also revealed that most teachers are not respecting the stages of the lesson . they either do not know or do not have necessary tools to animate pupils and motivate them .

Finally , we strongly believe that teaching through skills method in terms of contents , values , methods or teacher positions fails to enhance social values of Algerian society in its various forms .